Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8270264
Centre d'intérêt: 72

Le langage au préscolaire / Michel Pagé et Madeleine Baillargeon, Claire Berthelet, Judith Comeau, Régine Pierre. -- Québec : Direction générale du développement pédagogique, Service du primaire, 1982.
102 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction générale du développement pédagogique du Québec. Préscolaire)

Code: 16-1083.

ISBN 2-550-04987-X

Cote Dewey: 372.6'044/L271 Cote LC: LB/1181

Descripteur(s): *Développement du langage *Langage de l'enfant *Apprentissage verbal *Communication verbale *Habileté verbale *Langue parlée *Langue écrite *Activité d'apprentissage *Guide pédagogique *Préscolaire (Niveau) *Maternelle (Niveau)

Selon l'esprit du ##Programme d'éducation préscolaire##, la classe de maternelle a pour tâche d'assurer la continuité du développement dans lequel l'enfant est déjà engagé, selon une visée unificatrice et en partant des expériences vécues par l'enfant. Le guide pédagogique s'inscrit dans le cadre de ce ##Programme##. Il vise à fournir de l'information et des moyens susceptibles de supporter l'action de l'éducateur en ce qui a trait au développement des habiletés à la communication chez les enfants de quatre à six ans.

Un premier chapitre porte sur les caractéristiques des enfants d'âge préscolaire en ce qui concerne le niveau de développement des habiletés à la communication. Suit la description d'un environnement favorable à la communication et au développement du langage. Le troisième chapitre propose un certain nombre d'interventions éducatives que l'enseignant peut appliquer dans un contexte de communication réelle. Le développement de l'habileté à écouter dans des activités collectives est ensuite abordé. Enfin, un cinquième chapitre propose quelques pistes pour l'initiation des enfants au langage écrit.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270264

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 1083

GUIDE PÉDAGOGIQUE

· Préscolaire

LE LANGAGE AU PRÉSCOLAIRE

Direction des programmes
Service du primaire

E D U Q 8270264

LE LANGAGE AU PRÉSCOLAIRE

Ce document a été préparé par

Michel Pagé
et
Madeleine Baillargeon
Claire Berthelet
Judith Comeau
Régine Pierre

Approuvé par les Comités catholique et protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
le 18 décembre 1981.

ISBN 2 – 550 – 04987 – X

Dépôt légal – premier trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

Table des matières

Présentation. . . . . .

Introduction. 1

Chapitre 1 - Le développement langagier des enfants d'âge préscolaire. 4

1.1- Langage, langue, communication 5
1.2- Habileté à communiquer et développement social et cognitif. 9
1.3- Bilan des acquisitions en langue parlée à 4-5 ans. 10
1.4- L'habileté à expliciter un message à 4-5 ans 12
1.5- L'habileté à se servir des variations dans la langue parlée à 4-5 ans 16
1.6- Les enfants de qui on dit "qu'ils parlent peu ou mal". 19

Chapitre 2 - Un environnement favorable à la communication pour le développement du langage 24

Chapitre 3 - Interventions éducatives dans un contexte de communication réelle. 32

3.1- Des interventions que l'éducatrice peut faire en tant que partenaire des activités de communication. 33
3.2- Interventions visant les enfants dont on dit "qu'ils parlent peu ou mal". 37
3.2.1- Description des interventions. 38
3.2.2- Exemple d'interventions destinées à "l'enfant qui parle peu" 41
3.2.3- Exemples d'interventions destinées à l'enfant qui présente un retard de langage. 43
3.2.4- Interventions destinées à l'enfant qui bégaie. 45

3.3- Interventions pour le développement de la compétence à communiquer. 46

3.3.1- Définition des interventions de l'éducatrice pour le développement de la compétence à communiquer. 49

3.3.2- Exemples d'interventions qui aident l'enfant à expliciter et/ou à reformuler ses messages 59

Chapitre 4 - L'habileté à écouter en groupe 78

4.1- Interventions qui favorisent le développement de l'habileté à écouter en groupe 81

4.2- Conditions favorisant la disponibilité à l'écoute en groupe.. 83

4.3- Exemples d'activités planifiées pour le développement de l'habileté à écouter en groupe..... 84

Chapitre 5 - Le langage écrit au préscolaire..... 89

5.1- Langage écrit, langue, communication 90

5.2- Le langage écrit au préscolaire: faire ou ne pas faire? 91

5.3- Que faut-il enseigner du langage écrit au jeune enfant et comment? 93

Présentation

Ce Guide monographique est un des six guides pratiques édités par le Ministère de l'éducation pour supporter l'action des éducatrices du préscolaire dans l'implantation du récent Programme du préscolaire. Il est le résultat d'un long travail de collaboration entre des chercheurs dans le domaine du développement du langage, des formateurs de maîtres en éducation préscolaire et un bon nombre d'éducatrices du préscolaire, dont les contributions doivent être soulignées ici.

Les travaux de recherche dont il s'inspire le plus directement sont, d'une part, La langue orale à l'école, rapport d'une recherche réalisée pour le Ministère de l'éducation du Québec en 1975 par Paul E. Brunet et Michel Pagé et, d'autre part, le Programme de développement psycholinguistique réalisé par Régine P. Joly à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Ministère de l'éducation du Québec.

Parmi les nombreux formateurs de maîtres dont la contribution est venue s'ajouter à celle des concepteurs du Guide, il convient de mentionner spécialement Bibiane D'Anjou de l'Université de Montréal.

A différentes étapes de sa conception, ce Guide a fait l'objet de consultations auprès d'éducatrices du préscolaire. L'accueil favorable qu'il a reçu a certes été un grand encouragement pour les concepteurs et les nombreuses suggestions qui ont émané de ces consultations ont largement contribué à déterminer la conception du Guide et les orientations qu'il propose.

Tous ceux et celles à qui les concepteurs de ce Guide doivent beaucoup sont remerciés ici pour leur excellente collaboration.

Introduction

Selon l'esprit du Programme d'éducation préscolaire, la classe maternelle se voit assigner la tâche d'assurer la continuité du développement dans lequel l'enfant est déjà engagé, selon une visée unificatrice et en partant des expériences vécues par l'enfant. Cette orientation signifie que la classe maternelle est avant tout un lieu où l'enfant continue à "apprendre à se connaître soi-même", "à apprendre à interagir avec l'environnement" et "à apprendre à entrer en relation avec les autres" (Programme d'éducation préscolaire, p. 2).

Le but de ce Guide est de fournir de l'information et des moyens susceptibles de supporter l'action de l'éducatrice en ce qui a trait au développement des habiletés à la communication chez les enfants de 4 à 6 ans, en s'inscrivant dans le cadre éducatif tracé par le Programme du préscolaire et le Guide général d'interprétation qui explicite ce programme.

En premier lieu, il présente de l'information sur les caractéristiques des enfants de 4-5 ans, où est mis en évidence le développement des habiletés à la communication qui est typiquement atteint par les enfants de cet âge. C'est à partir de ces informations que sont établis les objectifs proposés aux éducatrices de la maternelle. C'est là l'objet du premier chapitre, qui se trouve à préciser, sous l'angle du développement du langage, ce qu'est "apprendre à entrer en relation avec les autres".

Il est clair que le Guide sur le langage n'a pas à aborder toutes les dimensions de la vie relationnelle de l'enfant, comme l'épanouissement de sa vie affective et la qualité des relations qu'il établit. S'il touchait à toutes ces dimensions, il ferait double emploi avec le Programme du préscolaire et le Guide général d'interprétation. L'objectif spécifique de ce Guide est le développement des habiletés qui permettent aux enfants de réussir leurs actes de communication du point

de vue de savoir se faire comprendre et de savoir comprendre les autres qui s'adressent à eux.

Il n'est pas question que du développement typique des enfants de 4-5 ans dans ce premier chapitre. On y trace des portraits d'enfants ayant besoin d'interventions spéciales que l'éducatrice de la maternelle peut faire elle-même. Des indications sont aussi données pour identifier les cas d'enfants nécessitant des interventions de spécialistes du langage ou de la personnalité.

Le second chapitre s'attache à définir les principales caractéristiques d'un environnement qui permet aux enfants de la maternelle d'exercer leurs habiletés à communiquer dans des expériences significatives de communication. C'est là un point essentiel, car le principe pédagogique qui sous-tend tout ce qui est proposé dans ce Guide est que l'exercice des habiletés langagières dans des expériences significatives de communication constitue une condition indispensable au développement de ces habiletés. En d'autres termes, l'expérience continuelle de la communication pour des buts fonctionnels réels constitue la trame de fond d'un programme de développement des habiletés à communiquer.

Mais ce n'est pas la seule condition. L'éducatrice a, pour une large part, un rôle à jouer dans ce développement. Le troisième chapitre propose, en effet, des interventions que l'éducatrice peut faire pour aider les enfants à réussir les actes de communication auxquels ils s'adonnent continuellement dans la plupart des activités vécues à la maternelle. Ce chapitre décrit le rôle que l'éducatrice peut jouer, en tant que partenaire à part entière des activités de communication, pour contribuer au développement des habiletés à communiquer des enfants. Le Guide privilégie des interventions qui se font pendant que la communication se déroule et qui, non seulement ne viennent pas interférer avec la communication en cours ni l'interrompre, mais contribuent plutôt à la soutenir et à en favoriser la réussite.

Le quatrième chapitre est consacré au développement de l'habileté à écouter dans des activités collectives, qui requièrent de la part des enfants une écoute participante et active alors qu'ils ne sont pas individuellement impliqués dans le feu roulant d'une interaction continue. Ce chapitre ne traite donc pas de l'habileté à écouter dans toutes ses dimensions, il privilégie des activités et interventions qui visent à développer l'attention des enfants aux messages qui leurs sont adressés collectivement plutôt qu'individuellement.

Enfin, après les quatre premiers chapitres qui traitent de l'habileté à communiquer oralement, le cinquième chapitre propose des pistes pour l'initiation des enfants de la maternelle au langage écrit.

1. Le développement langagier des enfants d'âge préscolaire

2. Un environnement favorable à la communication pour le développement du langage

1.1- Langage, langue, communication...

Dans ce Guide sont utilisés quelques termes clé qui servent à définir les objectifs éducatifs qui y sont proposés et à cerner le champ d'intervention de l'éducatrice. C'est le terme langage qui est le plus couramment utilisé pour désigner le champ d'intervention propre à ce Guide. Ce terme en côtoie d'autres comme langue, communication, habiletés à communiquer, fonctions de la communication, qu'il peut être utile de définir dès le départ. Ce ne sera pas fait dans une perspective générale où il s'agirait de dégager la signification de ces termes pour couvrir tous les phénomènes qu'ils servent à désigner dans les sciences du langage. Nous voulons surtout expliquer l'emploi qui est fait de ces termes en rapport avec l'enfant de 4-5 ans.

De tous ces termes, le plus couramment utilisé est langage et c'est pourtant le plus abstrait. Il réfère à un concept essentiellement théorique, celui d'une faculté intérieure qui rend l'humain capable d'utiliser des systèmes symboliques organisés, comme une langue, pour communiquer. Le langage ne s'observe pas. Seule peut être observée l'actualisation du langage chez les utilisateurs d'une langue qui nomment les choses avec des mots, parlent de ces choses avec des phrases, etc. En tant que faculté, le langage est universel et il s'actualise dans une grande variété de systèmes symboliques dont notre langue française fait partie. Quand on emploie le terme langue, on réfère toujours dans ce Guide à la langue parlée au Québec, en tant que système de sons structurés à différents niveaux: phonologique, lexical, morphologique-grammatical et syntaxique. La chaine sonore que produit l'utilisateur d'une langue en parlant a une organisation qui se décrit en effet à différents niveaux, qui correspondent chacun à une dimension de l'analyse linguistique. Le niveau phonologique s'intéresse aux sons de la langue, pour les dénombrer, les différencier et déterminer leur fonction. Le niveau lexical s'intéresse aux mots d'une langue en tant qu'unités porteuses de signification. La morphologie grammaticale s'intéresse particulièrement

aux mots dont la forme varie selon le genre, le nombre, le temps, la personne; comme science, elle décrit les règles selon lesquelles se forment ces mots dans la langue. La syntaxe est le niveau d'analyse portant sur les règles de combinaison des mots pour former des phrases*. Il est utile de distinguer ces composantes d'une langue pour être en mesure de repérer précisément sur quel aspect porte une intervention de l'éducatrice, comme nous le faisons dans le troisième chapitre.

En tant qu'actualisation de la faculté de langage, la langue remplit diverses fonctions, qui ne nous intéressent pas toutes ici. En fait, nous nous intéressons surtout à la fonction qu'elle remplit en tant qu'instrument de la communication. Dans ce Guide, le terme communication désigne des échanges de messages oraux entre au moins deux personnes en fonction d'un but, échange qui se déroule toujours dans une situation qui, d'une certaine manière, en détermine le déroulement.

En tant qu'instrument de la communication, la langue sert à formuler le message. Mais dans sa réalité linguistique, le message est la manifestation de surface d'un processus interne complexe. Le message révèle en effet la perception et la compréhension du monde qu'a son auteur, ses états intérieurs, ce qu'il éprouve, ressent, pense, constate, etc.

Dans un acte de communication, un message est adressé par quelqu'un à quelqu'un d'autre en fonction d'un but, d'une intention et, en ce sens, la communication remplit une grande diversité de fonctions. Les fonctions de la communication qu'il est pertinent de mentionner dans ce Guide sont énumérées dans le tableau de la page suivante. Ce sont les fonctions de la communication que les enfants de la maternelle pratiquent habituellement. A la lecture du tableau, on voit que le terme communication recouvre une grande variété de fonctions. Il désigne les activités d'expression de soi, où l'enfant prend plaisir à raconter ce qui lui est arrivé, les expériences qu'il vit, où il exprime ce qu'il

---

* On consultera avec profit sur ce sujet le livre de Jacques Leclerc, Qu'est-ce que la langue?, Montréal, Editions Mondia, 1979.

FONCTIONS DE LA COMMUNICATION	MANIFESTATIONS
- Etablir et maintenir des relations avec les autres	- Demander aux autres leurs idées, leurs sentiments - Définir ensemble les règles d'un jeu - Demander de l'aide à quelqu'un - Demander à quelqu'un pour jouer avec nous - Donner des directives - Demander des informations et des explications - Partager des rôles dans une activité - Organiser une activité avec d'autres
- S'exprimer	- Motiver ses gestes, ses choix - Exprimer ses goûts, ses préférences - Exprimer ses idées - Exprimer ses sentiments
- Chercher des réponses aux questions qu'il se pose sur le monde	Exemple: poser des questions sur: - l'usage des choses - les causes possibles d'un phénomène - les différences entre deux objets - leurs ressemblances - le pourquoi des réactions d'un camarade - etc.
- Transmettre de l'information	- Identifier des objets - Décrire des objets - Décrire des phénomènes - Expliquer des phénomènes - Définir des relations de ressemblances, de causalité - etc.
- Parler du monde qu'il imagine i.e. support de l'imaginaire et de la créativité	- Jeu symbolique: théâtre, marionnettes - Dessin, peinture, modelage - Construction - etc.

ressent et pense, pour le plaisir de l'exprimer, pour le revivre ou pour le partager avec quelqu'un d'autre. Ainsi comprise, l'expression est une fonction de la communication. Il y a aussi plusieurs fonctions où la communication sert des buts pratiques comme transmettre de l'information, en demander ou en recevoir, demander satisfaction de ses besoins, coordonner des activités de jeux, de travail, déterminer des rôles, etc. Le terme communication désigne aussi des fonctions importantes chez les jeunes enfants, qui se manifestent dans les activités où ils expriment leur vie imaginative et celles où ils jouent avec la langue, ses sonorités, la valeur évocative des mots, etc.

Qu'il s'agisse donc de la fonction expressive, ludique ou de celles où l'on poursuit des buts pratiques, il s'agit toujours de communication dans la mesure où, par le langage, un message est adressé à quelqu'un qui le reçoit et y réagit*.

La communication se produit toujours dans une situation qui est caractérisée par toutes sortes de facteurs. Les personnes en présence d'une part, avec leur personnalité, leur rôle, leur âge, leur expérience et leur connaissance du monde constituent une première série de facteurs qui déterminent ce qui se dit dans un acte de communication et la façon selon laquelle les choses sont dites. Il y a, d'autre part, les circonstances de l'acte de communication qui déterminent aussi le cours de la communication. Ces circonstances sont variées; elles sont faites de toutes sortes de contingences comme le nombre de personnes qui communiquent, le temps dont ils disposent, les lieux où ils se trouvent, le fait qu'ils se voient ou non, le fait qu'il y ait du bruit ou non, etc.

La quantité de facteurs qui déterminent la communication font en sorte que communiquer est s'adapter à toutes sortes de situations. Et c'est une capacité d'adaptation qui s'apprend. Ce qui s'apprend, ce

---

* On consultera avec intérêt sur ce sujet Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, de Josée Valiquette (collection SREP, Ministère de l'éducation du Québec, 1979).

n'est pas la langue, c'est la capacité de l'utiliser adéquatement pour construire des messages qui permettent de réussir ses actes de communication. Ce n'est pas la langue qui se développe chez l'enfant, c'est le langage ou habileté à communiquer. La langue en est l'instrument et l'enfant apprend à s'en servir. La perspective centrale de ce Guide est qu'il perfectionne son instrument linguistique en s'en servant et, à cette occasion, en constatant comment il peut mieux s'en servir.

Ce premier chapitre énonce ce que l'enfant de 4-5 ans sait et ce qu'il peut apprendre en matière d'habileté à communiquer. Le point d'appui essentiel de ce développement, c'est ce que l'enfant sait déjà faire et c'est donc ce qu'il importe de dégager pour commencer.

1.2- Habileté à communiquer et développement social et cognitif

Communiquer, pour le jeune enfant, c'est entrer en relation avec les autres et prendre ainsi conscience de son individualité et découvrir qu'il peut y avoir différentes façons de considérer la réalité. Par la communication, il exprime ce qu'il pense, ce qu'il ressent et il enrichit ce qu'il pense et ressent en allant chercher les informations complémentaires à celles qu'il acquiert lui-même en explorant son monde. Le langage est à la fois un instrument nécessaire à la socialisation et à la connaissance du monde. Mais les relations ne sont pas à sens unique; l'acquisition du langage s'appuie elle-même sur le développement cognitif et social. Le langage de l'enfant reflète la compréhension qu'il a de la réalité et sa façon de communiquer est un indice de son degré de socialisation.

L'enfant parle de ce qu'il connaît. Les significations qu'il véhicule reflètent sa perception et sa compréhension de la réalité. C'est pourquoi le langage de l'enfant d'âge préscolaire est très fortement lié à l'action et n'exprime que des relations simples. L'enfant apprend à comprendre le monde en agissant sur lui et ce n'est que progressivement, le langage aidant, qu'il apprend à se représenter mentalement la réalité et les actions qu'il doit effectuer pour la comprendre

et agir sur elle. Ces actions lui permettent de dégager deux ordres de connaissances: une connaissance qui concerne les caractéristiques des objets (un objet peut être dur, mou, cassant, souple; blanc, bleu, etc.) et une connaissance qui concerne les relations entre les objets (un objet peut être plus dur qu'un autre; aussi souple qu'un troisième ou moins blanc qu'un quatrième). Cet ensemble de relations qui permet à l'enfant d'imposer des structures à la réalité et d'en comprendre les lois, il le construit progressivement; il ne peut donc exprimer verbalement des relations dont il n'a pas encore conscience et les relations qu'il exprime, il les exprime comme il les comprend.

C'est pourquoi le développement du langage est présenté, dans ce qui suit, dans ses relations avec le développement social et cognitif de l'enfant.

1.3- Bilan des acquisitions en langue parlée à 4-5 ans

Beaucoup d'enfants possèdent déjà une certaine aisance de la communication verbale à leur arrivée en maternelle. Ils maîtrisent (en partie) les structures de base d'une langue qui leur permet de communiquer dans leur milieu familial et social environnant, en réussisant le plus souvent à se faire comprendre mais en éprouvant des difficultés à différents moments.

Avant son arrivée à l'école, c'est l'enfant lui-même qui a élaboré sa langue à partir du matériau linguistique fourni par la langue des adultes de son environnement. En procédant par tâtonnements successifs et grâce à l'interaction verbale dans des contextes essentiellement significatifs, il est parvenu à dégager plusieurs des règles de la langue en substituant progressivement une forme à une autre*. En ce sens, c'est lui qui a élaboré sa langue sans qu'il y ait réflexion grammaticale consciente. Le dressage linguistique procédant par enseignement direct de la langue lui a été jusqu'à maintenant de peu d'utilité. C'est

---

* On consultera Brouillette, D., L. Getty et D. Lacombe, Le langage de votre enfant ... c'est votre affaire, (Longueuil, Editions Prolingua, 1981) pour un tableau des étapes de l'acquisition de la langue de 0 à 6 ans.

donc à travers nombre d'expériences quotidiennes naturelles et variées, dans des contextes essentiellement significatifs, que l'enfant a acquis sa maîtrise de la langue et compris ce à quoi elle sert et comment il doit s'en servir. Même s'il ne peut la verbaliser explicitement, sa compréhension n'en est pas moins réelle.

Il est intéressant d'indiquer ici les résultats d'une recherche qui permettent d'établir un bilan de ses acquisitions, au plan de la langue parlée.

Cette recherche menée au Québec* a montré que la plupart des enfants de 4 ans, y compris ceux de milieux défavorisés, possèdent tous les phonèmes de leur langue, c'est-à-dire qu'ils sont capables de les produire correctement, même s'ils éprouvent encore certaines difficultés à les produire dans certains contextes (i.e. dans certains mots, en présence d'autres phonèmes). Les phonèmes qui occasionnent encore des difficultés sont dans l'ordre: le *ʁ*, le *ch*, le *ℓ* et le *j*. Cela signifie qu'ils acquièrent la maîtrise de ces phonèmes pendant la période de 4 à 6 ans. La pratique naturelle du langage, dans des interactions avec des personnes qui prononcent correctement les mots composés tels phonèmes suffit à stabiliser le système articulatoire, ce qui s'achève vers 6 ans pour la plupart des enfants. Il n'y a donc pas lieu de faire des exercices curatifs ou répétitifs d'articulation dans la grande majorité des cas.

La même recherche a montré également que, quel que soit son milieu, l'enfant de 4 ans utilise essentiellement des phrases simples

Syntagme nominal (SN)	/	Verbe (V)	/	Syntagme nominal (SN)
le garçon	/	*mange*	/	*la pomme*.

du type SN - V - SN. Il peut dans certains contextes, selon les significations qu'il veut communiquer, avoir recours à des phrases simples, mais plus évoluées comprenant des syntagmes

---

* Pierre-Joly, Régine (1978). Programme de développement psycholinguistique, Rapport de recherche, Bureau de Psychologie, C.E.C.M.

prépositionnels (SP) marquant l'appartenance, le lieu, le temps: *Après le souper, Eric mange sa pomme, assis à sa place.* Il commence également à manipuler les phrases complexes, surtout les relatives: *J'aime la maman qui donne les fleurs*; les complétives: *Le garçon mange une pomme parce qu'il a faim, le garçon retourne dehors avec un biscuit pour manger*; et les coordonnées: *Le bébé pleure parce que la maman est partie et qu'il est réveillé.*

A 5 ans, le pourcentage de phrases complexes augmente légèrement mais ne dépasse pas 15%. La différence essentielle entre 4 ans et 5 ans se situe dans la quantité des verbalisations. Quel que soit le milieu, les enfants parlent plus à 5 ans qu'à 4 ans quand ils sont placés en situation de communiquer".

1.4- L'habileté à expliciter un message à 4-5 ans

L'expérience et la compréhension de la langue acquises en période préscolaire, bien que réelles, n'en demeurent pas moins limitées. De fait, l'enfant a encore beaucoup à apprendre.

L'enfant de 4 et 5 ans émet une proportion encore assez importante de messages qui donnent à l'interlocuteur une information insuffisante, ne lui permettant pas de comprendre ce qu'il veut communiquer. Ce n'est pas seulement sa connaissance des ressources de la langue qui explique ces comportements de l'enfant. Bien qu'elle soit effectivement en cause, il faut chercher l'explication plus profondément. Son expérience de la communication se limite à des situations où il se fait comprendre en donnant peu d'information à ses interlocuteurs, qui le comprennent souvent parce qu'ils savent bien de quoi il parle d'après le contexte ou parce qu'ils connaissent ses jeux et son environnement.

---

* Des données plus complètes sur le développement de la langue des enfants québécois francophones peuvent être trouvées dans Gagné, G.; Pagé, M., et collaborateurs, Etudes sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980), Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981.

En plus d'omettre des informations qui sont nécessaires à la compréhension du message, l'enfant ne structure pas toujours celui-ci de façon à ce que l'ordre des éléments soit compréhensible aisément. Dans la narration d'un événement, il peut bouleverser l'ordre chronologique des faits, par exemple. Dans un message composé d'une suite de phrases, il ne marque pas explicitement les liens entre ces phrases.

Ses expériences de communication s'étant la plupart du temps situées dans des contextes familiers, il a en effet appris à compter sur ce contexte pour compléter les informations manquantes. Habitué à ne communiquer qu'avec des personnes familières qui partagent sa connaissance de son milieu, il a rarement l'occasion d'avoir à donner explicitement des informations qui situent les circonstances d'un événement qu'il raconte, par exemple. C'est ainsi que ses messages demeurent implicites, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être compris que par quelqu'un qui se trouve dans le même contexte que lui et qui le connaît.

La formulation de ses messages comporte aussi des phrases incomplètes, l'emploi de mots passe-partout, de pronoms sans référents mentionnés, etc., qui ne peuvent être réellement compris que par ses interlocuteurs familiers.

Dans la compréhension d'un message qui lui est adressé, il est limité par son développement psychologique, qui ne lui permet pas encore de comprendre la réalité du point de vue d'autres personnes. Il est centré sur sa propre perception de la réalité, ce qui l'amène souvent à interpréter un message en déformant ce qu'a voulu lui communiquer son interlocuteur. On observe souvent, entre enfants de cet âge, des conversations qui ressemblent à un "dialogue de sourds"; ils ne se rendent pas compte qu'ils ne se comprennent pas l'un l'autre.

Somme toute, l'enfant de 4-5 ans parvient mal à réussir ses actes de communication quand il doit se faire comprendre de personnes autres que celles avec lesquelles il a l'habitude de communiquer. D'une part, sa langue a des limites d'ordre morphologique, lexical et syntaxique qui ne facilitent pas l'expression explicite de sa pensée quand cela

s'avère nécessaire. D'autre part, non seulement il ne possède pas l'outil linguistique essentiel à l'expression explicite de ses significations, mais il n'a pas encore atteint le développement psychologique qui lui permet de saisir exactement l'information dont l'autre a besoin pour bien comprendre sa pensée. C'est pourquoi un message qui lui semble suffisant ne l'est pas pour les autres. Et comme la plupart du temps son langage est lié à l'action, il fait appel à la mimique, aux gestes, aux onomatopées, à des énoncés sans liens explicites, tout en s'imaginant, surtout s'il s'adresse à un adulte, que celui-ci comprend à demi-mot tout ce qu'il veut exprimer: il dira par exemple: *l'était gros comme ça* (geste), *ça bougeait comme ça* (geste, mimique et intonation) *et ça faisait vroum, vroum, vroum*, ou encore: *tu vas aller là* (geste et intonation), *tu vas tourner comme ça* (geste) *puis tu vas le lancer là* (geste).

Quand deux interlocuteurs familiers sont dans le même contexte, ce langage peut suffire à la communication. Tous deux se comprennent. Mais lorsque les interlocuteurs ne se voient pas ou lorsqu'ils parlent de réalités qui ne sont pas immédiatement présentes ou qu'ils ne se connaissent pas bien l'un et l'autre, la compréhension des messages est souvent aléatoire.

Chez nombre d'enfants, le langage de style implicite est le seul dont ils sont capables, parce que l'environnement langagier dans lequel ils ont baigné ne les a jamais mis en situation de percevoir le besoin de développer un langage plus élaboré, seul apte à répondre aux exigences de certaines situations de communication. C'est pourquoi le développement de la compétence à communiquer suppose qu'on amène l'enfant à devenir capable de s'adapter à une diversité de situations de communication où ce qui doit être nommé est nommé, ce qui doit être dit est dit et où les relations entre les énoncés sont explicités.

Cette compréhension et cette expérience limitées du langage doivent d'autant plus attirer notre attention qu'elles peuvent varier d'un enfant à l'autre, compte tenu de la diversité des expériences qu'ils

ont vécues et de la qualité des interactions qu'ils ont eues.

Trois exemples pris chez des enfants de maternelle illustrent les différences pouvant exister entre des enfants de cet âge. Ces exemples montrent trois enfants qui s'adressent de façon différente à l'infirmière de leur école, chez qui ils furent envoyés par leur éducatrice souffrant de maux de tête pour chercher une aspirine*.

Enfant A: *Est-ce que ... est-ce que tu pourrais me donner une pilule pour Odile parce qu'elle a mal à la tête?*
Enfant B: *Une pilule pour Marie, elle a mal à la tête*
Enfant C: *Tu peux-tu donner une pilule à Monique?*

Les enfants A et B donnent les mêmes informations et l'infirmière peut déjà comprendre les éléments de base essentiels de leur demande: il s'agit d'une pilule pour le mal de tête destinée à l'éducatrice de la maternelle d'où viennent ces enfants (l'éducatrice n'est désignée que par son prénom, comme c'est l'usage, et l'infirmière de l'école doit normalement la connaître). La différence entre ces deux enfants ne réside pas dans les éléments d'information qu'ils donnent mais dans le degré d'explicitation de leur demande. L'enfant A formule explicitement une demande: *est-ce que tu pourrais me donner...*, ce qui permet à l'infirmière de comprendre immédiatement l'objet de sa visite. L'enfant B, par contre, ne formule pas explicitement une demande, et l'infirmière devra encore savoir si elle doit aller porter la pilule à l'éducatrice ou si l'enfant a reçu le mandat de la lui apporter.

L'enfant C donne moins d'éléments d'information que le premier: il ne mentionne pas le mal de tête, ce qui obligera l'infirmière à s'enquérir de la raison pour laquelle l'éducatrice a besoin d'une pilule. Il formule par contre une demande explicite, contrairement à l'enfant B.

Un épisode d'interaction aussi simple, mais qui place l'enfant dans une situation où il doit produire un message explicite, fait ressortir des différences importantes dans l'habileté de ces trois enfants à

---

* Ces exemples sont extraits des protocoles d'expérimentation de la thèse de Renée Cossette, dépt de psychologie, Université de Montréal.

poser une demande.

C'est un exemple qui nous permet de saisir à quel point l'enfant arrivant à l'école a encore à apprendre. Pour rendre l'enfant capable d'aborder avec succès les différents apprentissages que supposent les habiletés à expliciter ses significations, pour le rendre apte à expliciter ses significations, pour le rendre apte à utiliser le langage dans une diversité d'usages et de situations de façon à ce que sa langue puisse devenir le véhicule d'une pensée de plus en plus complexe, l'école a un rôle important à jouer: amener l'enfant à développer une habileté à utiliser toutes les ressources de la langue pour communiquer et s'adapter aux différentes situations de communication auxquelles non seulement l'école, mais la vie le confrontera. Ce rôle de l'école commence à la maternelle.

Tous les enfants ont déjà développé un certain degré d'aptitudes, plus ou moins considérables selon les conditions où se sont accomplies leurs premières acquisitions du langage, mais ces aptitudes sont encore en plein développement.

Ce rapide bilan indique que l'enfant a réalisé de larges acquisitions parmi les structures de base de sa langue maternelle. Il lui en reste beaucoup à acquérir. L'essentiel est de lui offrir les expériences de communication qui peuvent le mieux favoriser ces acquisitions. Dans le cadre de la maternelle, ces expériences sont celles qui l'amènent à développer ses habiletés à expliciter ses significations. Les interventions par lesquelles l'enfant peut être stimulé à utiliser ces structures sont indiquées dans le troisième chapitre de ce Guide.

1.5- L'habileté à se servir des variations dans la langue parlée à 4-5 ans

Dans le petit groupe social que constitue une éducatrice avec la vingtaine d'enfants de sa classe qui, en plus de communiquer entre eux, écoutent des disques et la télévision, on ne manque pas de retrouver à une échelle réduite les phénomènes de variations linguistiques que

l'on observe dans la communauté linguistique élargie. Tous ces usagers de la langue qui interagissent sur le terrain de la maternelle utilisent souvent des noms différents pour nommer les mêmes objets (*catin, poupée*), ils ont des façons différentes de prononcer les mêmes mots (*poésson, poisson*) et ils emploient une variété plus ou moins grande de formulations et de tournures de phrases pour exprimer les mêmes significations (*laisse-moi tranquille, fiche-moi la paix, écoeure-moi pas*). Chacun parle la langue de son milieu d'origine et le petit groupe social d'une classe de maternelle présente une certaine étendue de variations, selon la diversité de ces milieux.

Comment peut-on concevoir le développement de la langue parlée à la maternelle en tenant compte du fonctionnement de la langue parlée dans la communauté linguistique élargie?

Le jeune enfant, avant la période scolaire, a un environnement linguistique qui s'étend de son milieu familial au milieu social du voisinage et de la garderie. Sa langue parlée s'est construite à partir de la langue utilisée dans cet environnement. Rares sont les enfants qui, dans leur milieu, n'ont pas déjà acquis le sens de la convenance communicative de certains mots et de certaines expressions provenant de variétés de langue différentes. Il n'est pas rare, en effet, d'entendre des enfants de 4 et 5 ans formuler différemment leurs demandes selon qu'ils s'adressent à un autre enfant ou à un adulte. Il n'est pas rare non plus d'observer que de jeunes enfants se servent de deux noms différents pour désigner le même objet selon l'interlocuteur auquel ils s'adressent.

Ce sens de la convenance communicative n'est certes pas étendu à une grande variété de contextes et la connaissance qu'ils ont des variations de la langue parlée se limite souvent à quelques éléments. Mais la capacité de s'adapter qui se manifeste dans de tels comportements est en place chez un grand nombre d'enfants de cet âge et il peut le devenir chez les autres pendant cette période. C'est le développement de cette capacité que nous visons.

Ce développement se réalise dans la mesure où l'enfant a une aire de communication qui s'étend au-delà du cercle restreint de son milieu familial et social immédiat. L'entrée en maternelle est justement l'occasion d'un premier élargissement, qui met l'enfant en contact avec un réseau plus étendu de variations linguistiques.

Il ne s'agit pas de recourir à la correction de la langue, définie comme une intervention qui vise à éliminer un mot de la langue parlée de l'enfant pour lui substituer un autre mot à signification équivalente. Corriger un enfant qui dit *tire* en lui affirmant qu'il parle mal et que le seul mot correct est *pneu* équivaut à nier l'expérience qu'il a déjà de la langue et qui ne fera que se confirmer de plus en plus par la suite. Il entend des gens dire *tire*, d'autres dire *pneu* et d'autres dire *roue*. L'obliger à choisir un de ces trois mots comme la seule forme correcte contredit son expérience de la langue. Ceux qui emploient *tire* ou *roue* dans son environnement continueront à le faire et il sera lui-même souvent porté à employer ces mots. Comment peut-il tirer profit d'un enseignement qui lui dit qu'un seul de ces trois mots est approprié?

Il peut au contraire être facilement amené à employer ces trois mots de manière fonctionnellement différente. Si *tire* et *roue* font déjà partie de sa langue parlée, *pneu* va s'ajouter à son répertoire de variations s'il est amené à utiliser ce mot à la place de *roue* dans une situation où il est nécessaire, pour éviter toute ambiguité, de distinguer un pneu d'un autre type de roue; de même, *pneu* va s'ajouter à son répertoire s'il est amené à l'employer à la place de *tire* lorsqu'il s'adresse à la jardinière ou lorsqu'il joue à imiter la marionnette Bobinette, par exemple.

Une telle façon de traiter les variations linguistiques ne vise pas à exclure un mot de la langue de l'enfant; elle cherche plutôt à enrichir sa langue parlée en lui fournissant des occasions d'apprendre à employer dans des contextes appropriés des mots que son environnement linguistique ne lui a pas permis d'apprendre jusqu'à ce jour.

L'intervention de l'éducatrice, pour atteindre cet objectif, consiste à proposer aux enfants l'emploi de mots ou d'expressions dont l'usage convient au contexte de la communication (voir le troisième chapitre du Guide).

1.6- Les enfants de qui on dit "qu'ils parlent peu ou mal"

Le développement langagier qui est décrit jusqu'ici est celui de l'enfant qui exerce la compétence à communiquer typique de l'enfant d'âge préscolaire. Il y a trois types d'enfants à qui cette description ne convient pas et que l'on rencontre régulièrement dans un groupe de maternelle.

L'enfant "qui parle peu"

Le premier cas est celui de l'enfant qui n'a pas acquis le sens de l'utilisation fonctionnelle du langage dans ses échanges avec les autres. Il parle peu ou pas du tout. Il n'utilise pas le langage verbal pour exprimer ses demandes, donner de l'information, raconter un événement, etc. Il compte sur le langage non-verbal pour exprimer ses besoins, ses désirs, ou il mise sur l'habileté de l'adulte à les détecter. C'est l'enfant qui sait attendre devant sa case à vêtements, par exemple, et amener ainsi l'adulte à comprendre qu'il veut être aidé à s'habiller, d'après les indices donnés par la situation. Il sait inciter l'adulte à parler à sa place et il évite ainsi d'avoir à le faire lui-même (sa maîtrise des structures de la langue peut, dans certains cas, être du même niveau que la majorité des enfants et elle est, dans bien des cas, inférieure).

Ce cas de l'enfant qui parle peu ou pas du tout n'est pas difficile à repérer pour l'éducatrice de maternelle. Les interventions suggérées pour ces enfants au chapitre 3 devraient amener un grand nombre d'entre eux à acquérir des habitudes fonctionnelles de communication. Ces interventions ont pour but de leur apprendre des comportements de communication qui sont des façons de s'adapter aux conditions de vie de la maternelle. Cette approche est d'autant plus rentable que

le mutisme de ces enfants est, sauf dans les rares cas de troubles de la personnalité, un comportement appris dans leurs conditions de vie antérieure ou un comportement qu'ils ont développé à la maternelle en réaction à des conditions de vie antérieure. Par exemple, il y a des enfants pour qui le mutisme est une façon de s'assurer, à la maternelle, l'attention d'adultes qu'il n'ont eue que trop rarement. Il y a aussi, à l'inverse, des enfants dont les parents ont toujours pris l'initiative de la communication et qui, à la maternelle, se trouvent désemparés de devoir prendre par eux-mêmes l'initiative d'amorcer la communication. Ces deux types de réactions d'enfants n'épuisent certes pas les différentes histoires personnelles qui se cachent derrière les comportements d'enfants qui ne parlent pas à la maternelle, mais ils illustrent bien qu'il s'agit souvent de comportements appris.

L'enfant "qu'on a de la difficulté à comprendre"

Le second type d'enfant est celui qui possède un sens bien établi de l'utilisation fonctionnelle du langage, mais qui ne parvient pas, ou peu souvent, à se faire comprendre soit parce qu'il prononce d'une façon inadéquate, soit parce que ses phrases sont mal organisées. Ces cas d'enfants "qu'on a de la difficulté à comprendre" et pour lesquels il convient de faire les interventions suggérées au début du chapitre 3 sont un peu plus délicats à repérer. L'éducatrice de la maternelle peut s'occuper d'enfants qui présentent des retards de langage, mais il faut qu'elle réfère à des spécialistes les enfants qui sont atteints de troubles du langage. Il n'entre donc pas dans la perspective de ce Guide de suggérer des interventions curatives pour les troubles du langage. Les interventions suggérées au chapitre 3 s'appliquent aux enfants qui présentent des retards de langage.

Cette distinction entre retard et trouble du langage est donc essentielle, mais il n'est pas toujours facile de distinguer l'un et l'autre, surtout dans la période de 4 à 6 ans. Quelques points de repères sont suggérés ici à titre indicatif. On pourra compléter ces informations par la lecture du livre de J. Rondal, qui met à la portée d'éducateurs et de parents des informations essentielles permettant de repérer

les enfants qui ont besoin de l'intervention de spécialistes du langage*.

On a déjà mentionné que la capacité de prononcer les sons *ch*, *j*, *s* et *z* (et dans une moindre mesure les sons *ʒ* et *v*) s'acquiert par la majorité des enfants pendant la période de 4 à 6 ans. Les interventions suggérées, qui consistent à leur présenter un modèle adéquat de la prononciation des mots composés de ces sons et qui donnent à l'enfant la possibilité de s'exercer à reproduire ces modèles quand il communique, suffisent dans la majorité des cas à leur faire acquérir la maîtrise de ces sons. Ce n'est qu'à partir de 5½-6 ans qu'un retard dans la capacité de produire correctement les mots composés de ces sons peut être l'indication d'un trouble du langage. La possibilité d'un trouble est encore plus grande si les *ʒ*, *v*, *l* et *r* occasionnent aussi des difficultés à l'enfant, et encore davantage s'il a des difficultés avec des sons qui sont maîtrisés avant ceux-là, comme les occlusives *b*, *p*, *t*, *d*, *m*, *n* et *l*.

L'esprit dans lequel il convient d'aborder les difficultés de prononciation vaut aussi dans le cas des déformations de mots par inversions de sons et de syllabes (*tritse* pour *triste*, par exemple) et les déplacements de sons à l'intérieur d'un mot (*pestacle* pour *spectacle*). Ces défauts ne sont l'indication de troubles que s'ils continuent à apparaître au-delà de 7 ans.

La pauvreté du vocabulaire et la production de phrases en "style télégraphique" constituent d'autres indices de retards que peut remarquer l'éducatrice de maternelle. Pour le vocabulaire, il ne sert à rien de chiffrer une norme en fonction des différents âges, parce que l'éducatrice ne peut pas, de toute façon, vérifier si les enfants connaissent les quelques milliers de mots que ces normes indiqueraient. La pauvreté du vocabulaire doit plutôt être estimée en prenant le groupe d'enfants comme référence: les cas de retard sont les enfants qui ne

---

* Rondal, Jean. Votre enfant apprend à parler, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1979.

connaissent presque jamais les mots connus des autres enfants et, surtout, les enfants qui semblent ne pas en apprendre de nouveaux à l'occasion des activités de communication de la maternelle. Ces indices de retard au plan du vocabulaire et de la structuration syntaxique des phrases sont ceux qui sont le plus sujets à des variations produites par la façon dont on a parlé à un enfant dans sa famille dans la période précédant l'entrée en maternelle; des retards sur ce plan peuvent, par exemple, n'être que le résultat du langage-bébé avec lequel on s'est adressé à l'enfant depuis son tout jeune âge.

Quel que soit l'aspect du langage que l'on observe être anormalement développé chez un enfant, il n'est jamais possible de détecter immédiatement s'il s'agit d'un simple retard ou d'un trouble. Comme le dit clairement Rondal, "un retard de développement qui se stabilise devient un trouble. Inversement un trouble se manifeste d'abord par un retard de développement" (p. 83). Le meilleur indice dont dispose l'éducatrice, pour déterminer si elle doit soupçonner chez un enfant un trouble du langage, est le progrès fait par l'enfant depuis son entrée en maternelle. Un enfant qui présente un retard sur l'un ou l'autre des plans du langage distingués précédemment et qui, après quelques mois n'a fait aucun progrès, est un cas possible de trouble du langage pouvant nécessiter des interventions de la part d'un spécialiste. Les enfants qui font des progrès marqués à la suite d'interventions répétées comme celles qui sont suggérées au début du chapitre 3 peuvent être considérés comme des cas de retard pour qui ces interventions sont adaptées. Ceux qui ne font pas de progrès doivent être référés à un spécialiste sans trop tarder.

L'enfant dont on dit "qu'il bégaie"

Le troisième type d'enfant se rencontre très peu souvent; il s'agit de celui dont le rythme d'élocution, l'absence de fluidité et les interruptions font soupçonner la présence de bégaiement. Il est difficile à cet âge de distinguer le "bafouillage" normal du bégaiement. La façon habituelle de parler du jeune enfant contient souvent des hésitations, des répétitions ou des blocages selon le moment,

les circonstances ou l'état affectif.

Certains signes, cependant, peuvent indiquer le début du bégaiement chez l'enfant*: répétitions multiples, voyelle neutre intercalée entre les mots ou les syllabes, prolongements d'un son à l'intérieur d'un mot, tremblements de la mâchoire inférieure, tonalité montante de la voix, effort et tension, peur et évitement de mots et de situations de communications.

Des interventions destinées à ces enfants sont suggérées au début du chapitre 3.

---

* Des indications importantes sur ce sujet sont données dans Getty, L.; Lemay, M. (1980). Prévenir le bégaiement c'est possible, Longueuil, Québec: Prolingua, et dans Si votre enfant bégaie..., (traduction Dussault, G., et al.), Longueuil, Québec: Prolingua.

2. Un environnement favorable à la communication pour le développement du langage

Les conditions humaines, physiques et pédagogiques que se donnent la jardinière et les enfants pour fonctionner ensemble constituent leur environnement. Comment ces conditions influencent-elles le développement du langage?

Par son caractère particulier d'instrument de communication, on peut difficilement dissocier l'apprentissage du langage des autres apprentissages. Comme pour les autres aspects du développement, l'enfant joue un rôle actif dans l'acquisition du langage. L'enfant doit être mis en contact avec le langage, c'est-à-dire qu'il doit en entendre beaucoup pour pouvoir dégager les règles de sa structuration. Ces règles ne peuvent pas lui être transmises, c'est lui-même qui les construit, et pour ce faire, il faut qu'il puisse expérimenter lui-même le langage dans toutes ces dimensions. Ceci implique qu'il ait non seulement l'occasion d'exprimer des significations de différents ordres (cognitif, affectif, imaginaire) dans des activités significatives pour lui, mais aussi qu'il en ait le goût et qu'il éprouve du plaisir à le faire.

Or, dans l'ensemble, les enfants n'ont-ils pas toujours quelque chose à dire? A propos de tout et de rien ils parlent, interrogent et commentent. Bref, ils ont toujours quelque chose à communiquer, à moins que l'environnement ne les dissuade de le faire par manque d'intérêt, par manque de soin à comprendre ce qu'ils veulent signifier ou tout simplement par manque de temps pour les écouter et leur donner le feedback qu'ils attendent.

Pour stimuler le désir de communiquer des enfants, il est important d'introduire en maternelle leur vécu en faisant appel à leurs significations personnelles d'une part, et d'autre part, en leur faisant vivre des situations perçues comme naturelles dans le contexte de la maternelle.

Dans ce sens, le nouveau programme est suffisamment explicite; par ses orientations générales où il propose un cadre décloisonné d'activités qui donne la première place au vécu de l'enfant, il favorise la pratique des fonctions du langage dans un contexte de communication réelle, c'est-à-dire dans des activités où l'enfant est incité à communiquer ses significations, selon ses intentions, à des interlocuteurs qui sont engagés avec lui dans des transactions communicatives.

Ainsi, l'organisation de la classe, le mode d'implication des enfants dans les différentes activités, les attitudes de la jardinière et son mode d'intervention sont des facteurs qui peuvent influencer largement le rapport de l'enfant au langage. Voici quelques pistes de réflexion concernant les conditions pédagogiques et relationnelles susceptibles de favoriser l'activité communicative des enfants.

Créer un environnement dans lequel toutes les fonctions du langage peuvent être exercées

Si l'on observe l'enfant en situation de communication, on peut reconnaître la fonction du langage utilisée à travers le contenu du message qu'il veut exprimer. Par exemple, un enfant s'attarde au vestiaire en train d'attacher ses lacets de souliers; à ce moment donné, il s'avance vers l'éducateur, lui tend le pied et dit: *J'suis pas capable, c'est trop difficile.* Le message de cet enfant est double; d'une part, le contenu du message exprime le sentiment d'incapacité qu'il éprouve et, d'autre part, il tend le pied en parlant pour exprimer une demande d'aide. Aussi, si l'éducateur ne voit pas le geste, la demande n'est pas perçue.

Très souvent un geste, des pleurs ou autres manifestations non-verbales suffisent pour que l'adulte comprenne et réponde aux besoins de l'enfant. Par contre, si l'éducateur répond à ce qui est ainsi exprimé en disant: *Qu'est-ce que tu aimerais que je fasse, peux-tu le demander?*, l'enfant est alors amené, avec ou sans aide, à formuler de façon plus explicite ce qu'il veut; la communication est alors plus claire et plus satisfaisante. Dans l'un ou l'autre cas, c'est la même

fonction du langage qui s'exerce.

Pour aider à identifier si, en classe maternelle, les enfants utilisent les différentes fonctions du langage dans leurs actes de communication, la liste des fonctions de la communication présentée au début du chapitre précédent peut servir de guide. Une observation attentive des enfants dans les diverses activités de la classe aidera à déterminer si ces activités offrent aux enfants l'occasion d'exercer toutes ces fonctions du langage qu'ils sont aptes à exercer.

Un environnement qui incite les enfants à communiquer

En fait, l'éducation du langage peut s'intégrer à toutes les activités vécues en maternelle. Cependant, pour créer un climat qui incite les enfants à communiquer, il serait utile de prendre en considération quelques constatations générales qui se dégagent des recherches sur le développement du langage.

- Plus les enfants assument de responsabilités dans la planification des activités de la classe, plus il y a de chance qu'ils amorcent eux-mêmes la communication.

- Plus les enfants peuvent s'impliquer personnellement dans la communication et plus ils ont la chance de s'engager dans ces conversations soutenues, plus ils en tirent de bénéfices du point de vue développement du langage.

- Le taux de participation de l'enfant dans une situation de communication est fonction de la place qu'il peut occuper dans l'échange; plus on lui laisse de place, plus on est sûr de favoriser un haut taux de participation.

Le climat le plus propice à susciter le désir de communiquer chez les enfants est donc fonction du degré d'autonomie qu'il leur est accordé dans la réalisation des activités.

Un environnement offrant des situations de communication variées

Dans l'ensemble, l'organisation pédagogique doit prévoir suffisamment d'activités qui permettent à l'enfant:

- de communiquer avec une variété d'interlocuteurs dans des situations différentes (diade, triade, petit groupe, grand groupe);
- d'exercer une grande variété des fonctions de la communication;
- de parler d'une assez large variété d'objets et d'expériences;
- de s'adresser les uns aux autres;
- de s'interroger, de s'opposer, de commenter, de vérifier s'ils se comprennent bien les uns les autres, de constater ce qui manque à leur communication pour être réussie.

Toutes ces occasions sont propices au développement du langage dans la mesure où les contenus sont pertinents et significatifs pour l'enfant, dans la mesure où l'éducatrice y agit fréquemment comme partenaire dans la communication et dans la mesure où ses interventions, étant toujours en relation avec l'objet de la communication, ne provoquent pas de rupture de la communication.

Exploiter les significations personnelles des enfants

Un moyen de stimuler le désir de communiquer est que la jardinière soit attentive aux événements, aux personnes ou aux objets qui touchent l'enfant et qu'elle les intègre à la vie de la classe. Par exemple: la première neige, une sortie, un spectacle, le travail du père et/ou de la mère, l'enfant lorsqu'il était petit, ses frères et soeurs, un animal cher, un jeu, une marionnette, un dessin, etc. Ce sont autant de thèmes qui, s'ils sont considérés et exploités, peuvent être source d'expression de significations personnelles pour l'enfant.

Exploiter l'expression des significations personnelles, c'est non seulement utiliser le connu pour aller vers l'inconnu, mais c'est aussi permettre aux enfants d'exprimer ce qu'évoque pour eux tel objet, tel fait, tel événement et par le fait même leur permettre de confronter leur expérience avec celles des autres et de l'enrichir. Pour un enfant,

par exemple, la tomate qu'il connaît est celle du livre de lecture; pour un autre, c'est celle que son père fait pousser dans le potager; pour un autre, c'est celle qu'on achète à la livre et toute emballée d'avance ou celles qu'il voit dans de gros paniers sur les étalages du marché central, etc. Chaque enfant rattache à un mot ce qu'il vit ou a vécu par rapport à l'objet ou l'action signifiée. C'est pourquoi des listes de mots ou de structures, non rattachées à l'expression de significations personnelles enrichies par celles des autres et non perçues comme nécessaires pour s'exprimer plus adéquatement, risquent de n'être jamais réellement apprises. Les mots et les structures utilisés et proposés durant l'interaction verbale entre compagnons sont plus aptes à répondre aux besoins des enfants et à leur révéler la matière linguistique adéquate à leur développement.

Etre attentive aux initiatives de communication des enfants

Quelqu'en soit le contenu, il est essentiel de toujours donner à l'enfant le feed-back qu'il est en droit d'attendre lorsqu'il amorce une communication. Cela peut sembler aller de soi. Pourtant, combien de questions d'enfants restent sans réponse? Il n'est pas toujours facile de saisir les intentions d'un enfant ou d'y trouver de l'intérêt. Mais si l'on songe un moment qu'à chaque fois qu'un enfant s'exprime c'est une partie de lui-même qu'il dévoile, on comprend plus facilement l'impact que peut avoir une absence de réponse ou une réponse tangentielle (qui ne va pas dans le sens attendu par l'émetteur).

Lorsque l'éducatrice ne saisit pas ce que l'enfant veut lui dire, elle peut soit lui renvoyer le message sur un ton interrogatif qui exprime à l'enfant son incompréhension, soit l'amener à clarifier l'un ou l'autre aspect du message: *Qu'est-ce que tu veux dire par..., C'est qui ça...*

Si l'enfant l'importune ou parle à un moment inopportun, elle peut accuser réception du message et faire comprendre à l'enfant que le moment n'est pas bien choisi: *C'est bien intéressant ce que tu me dis là*

mais si tu le veux bien on en parlera plus tard. Pour le moment, je suis occupée avec Mélanie.

Quelque soit le cas, l'éducatrice peut presque toujours accuser réception du message de façon positive.

Chercher à se faire bien comprendre des enfants

Utiliser un langage clair et précis. Même si l'imitation ne joue qu'un rôle limité dans l'acquisition du langage, la langue que l'enfant se construit est fonction de la langue qu'il entend. L'adulte qui utilise un "langage enfantin" (*maman va faire ceci, bébé va faire cela*) présente à l'enfant un modèle qui ne mène à aucun progrès dans le développement du langage.

Quelque soit son milieu, l'enfant doit être exposé à différents modèles de langage pour pouvoir en découvrir toutes les possibilités. C'est à lui que reviendra plus tard la liberté de choisir le modèle qui lui conviendra selon son propre système de valeurs.

Associer le langage à l'action. Pour l'enfant, le langage est intimement relié à l'action ou à la situation et, le plus souvent, l'enfant s'appuie sur le contexte pour comprendre ce qu'on lui dit et compléter ce qu'il ne comprend pas dans la phrase elle-même. Il est donc important, lorsque la jardinière veut expliquer quelque chose aux enfants, qu'elle illustre en même temps ce qu'elle veut dire. De la même façon, il est important de faire verbaliser l'enfant à propos de ce qu'il fait, d'une part, parce qu'il est plus facile pour lui de parler de quelque chose au moment où il le vit qu'avant ou après, ensuite parce que l'habitude de recourir à la médiation verbale favorise l'intériorisation des actions et la formation de la pensée symbolique.

Modifier le message quand il n'est pas compris. Les éléments qui influencent la compréhension d'un message verbal sont multiples. Ils tiennent à la fois au contenu du message et à sa forme. Même si, à 4 ans, l'enfant possède déjà un bagage linguistique important, il reste

qu'il est encore relativement limité par rapport aux significations que l'on peut lui transmettre. Il est important d'en être conscient et d'être attentif à percevoir les signes d'incompréhension. Souvent, il suffit d'expliquer un mot ou de dire une phrase autrement (régression positive) pour que l'enfant comprenne ce que l'on vient de lui dire. L'important c'est de réagir avant que l'enfant ait manqué tellement d'éléments qu'il perde le fil du discours.

3. Interventions éducatives dans un contexte de communication réelle

3.1- Des interventions que l'éducatrice peut faire en tant que partenaire des activités de communication

L'éducation du langage articulés sur les activités de communication des enfants privilégie des interventions qui peuvent être faites à tout moment pendant les activités qui se déroulent à la maternelle. Ces interventions ne modifient pas le déroulement des activités; elles visent essentiellement à faciliter la communication qui s'y produit. Par ces interventions, on permet aux enfants d'apprendre à utiliser des éléments de langue dont ils ont besoin pour réussir les actes de communication dans lesquels ils sont engagés. On enseigne à l'enfant ce qui lui est utile à réussir un acte de communication fait par lui dans un contexte d'activité. C'est un principe essentiel, parce que c'est ainsi que l'enfant apprend non seulement à connaître sa langue, mais qu'il apprend aussi à l'utiliser adéquatement dans ses transactions communicatives. On n'obtient ce résultat que par le renforcement de l'usage fonctionnel du langage.

Ce chapitre décrit différentes interventions que l'éducatrice peut faire dans cette perspective. Avant de décrire les interventions qui sont suggérées, il peut être pertinent de suggérer comment elles s'introduisent dans le contexte des activités de la maternelle.

Des interventions qui visent la réussite de la communication

Toutes les interventions qui sont proposées n'ont qu'un seul et même but fonctionnel: contribuer à la réussite des activités de communication, par un feed-back conversationnel que l'éducatrice donne aux enfants dans le but de les aider à se faire mieux comprendre d'elle-même ou des autres enfants.

Elle peut faire ces interventions en agissant dans son rôle de partenaire des enfants, dans les activités de communication qui ont lieu à la maternelle. Ces interventions, lorsqu'elle les fait, sont sa contribution à la conversation. Ce ne sont pas des actes d'enseignement qui interrompent la conversation et son interaction avec les enfants. Quand elle leur pose une question, c'est parce qu'elle veut réellement savoir l'information qu'elle demande. Si elle reformule ce qu'un enfant vient de dire (expansion), c'est pour vérifier auprès de l'enfant si elle a bien compris ce qu'il a voulu dire. Si elle pousse plus loin la conversation par une extension, c'est parce qu'elle est intéressée à poursuivre sur le même thème ou parce qu'elle sent qu'il y a encore des choses intéressantes à dire. Il en est ainsi de toutes les interventions suggérées. Le moment où elle fait ces interventions et la quantité d'interventions qu'elle peut faire dans une interaction sur un sujet donné sont subordonnés à la réussite de la communication. C'est l'intuition qu'elle a naturellement de ce qui peut contribuer à la réussite de la communication qui la guide et la prévient contre toute utilisation excessive de ces interventions.

Des interventions qui se font dans une interaction authentique

Les interventions proposées dans ce chapitre doivent être comprises en continuité avec le Guide général d'interprétation qui définit les principes fondamentaux de l'intervention éducative. Ces principes s'appliquent aussi aux interventions proposées dans ce Guide. La qualité de contact est un de ces principes qui s'applique éminemment ici. Le Guide général énonce comme qualités du contact de l'éducatrice sa "réceptivité intérieure face à l'autre", l'authenticité des pensées, émotions et sentiments qu'elle éprouve dans l'expérience interpersonnelle et, enfin, la "chaleur" se manifestant par une attitude accueillante et spontanée (p. 145). Ces qualités qui caractérisent l'interaction de l'éducatrice avec les enfants en toute circonstance s'appliquent aussi aux interventions qu'elle fait dans le cours des interactions conversationnelles où elle est impliquée comme partenaire.

Des interventions qui se pratiquent dans toutes les activités de la maternelle

Les interventions qui sont suggérées peuvent être faites dans toutes les sortes d'activités que propose le Guide général d'interprétation, dans la mesure où ces activités comportent des échanges verbaux. Les activités de grand groupe, de petit groupe et même les activités individuelles proposées par le Guide général suscitent toutes des échanges conversationnels. Dans les activités individuelles, ces échanges peuvent survenir à tout moment entre l'éducatrice et un enfant ou entre enfants. Dans ce cas, elles sont plus sporadiques que dans les activités de groupe (grand ou petit) où les échanges sont constants; ils ont lieu pour coordonner l'activité, ils accompagnent les actions qui sont exécutées, ils expriment le plaisir, la peine, la joie ressentis pendant l'activité. De plus, un très grand nombre d'activités de groupe suggérées par le Guide général ont pour but de susciter des interactions. Les occasions de faire des interventions pour le développement du langage sont donc très fréquentes et il n'est pas nécessaire de suggérer dans ce Guide des activités de communication en surplus. Il est même préférable de profiter des actes de communication qui se déroulent dans le cadre des activités de la maternelle car on est assuré que, dans celles-là, les enfants communiquent entre eux avec des buts fonctionnels réels. Des activités qui seraient mises au programme pour provoquer des actes de communication n'offrent pas toujours cette garantie.

Conformément à ses orientations, ce Guide ne propose pas non plus d'activités qui, sous forme de jeu ou autrement, ne viseraient qu'à enseigner des éléments de la langue en dehors d'un contexte d'usage significatif, comme une activité qui viserait à apprendre aux enfants des noms d'objets illustrés.

Les objectifs de développement visés se situent au niveau des habiletés à communiquer et toutes les connaissances linguistiques qui sont fournies aux enfants le sont comme aide à la réussite de leurs actes de communication. Dans cette perspective, quand le nom d'une chose est fourni à un enfant à un moment donné par exemple, c'est parce qu'il

en a besoin pour nommer un objet qu'il doit nommer pour se faire bien comprendre. Les interventions proposées dans ce Guide s'inscrivent dans la continuité d'activités comme "Je sais questionner" proposée par le Guide général d'interprétation (p. 93). Cette activité offre aux enfants la possibilité d'aller chercher de l'information qu'ils veulent réellement avoir en posant des questions. Les interventions de l'éducatrice, qui aide les enfants à formuler des questions claires, explicites et précises par lesquelles ils parviennent à aller chercher les informations, se glissent dans l'interaction sans en modifier le déroulement tout en contribuant au développement de l'habileté. Les interventions proposées dans ce Guide sont faites pour s'inscrire dans ce type d'activité, parce que l'éducatrice peut y enseigner des éléments de la langue au moment où les enfants en ont besoin pour réussir mieux un acte de communication dans lequel ils sont engagés. Les noms, les façons de prononcer, les constructions morphologiques ou syntaxiques, les tournures de phrases qu'elle leur apprend sont ceux dont ils ont besoin pour réussir à dire ce qu'ils veulent dire dans le cadre des activités vécues à la maternelle.

C'est pourquoi ce Guide ne propose pas non plus de listes de mots ou de structures linguistiques à enseigner aux enfants. Ce sont les besoins de la communication qui déterminent ce que les enfants ont besoin de connaître. Ce sont les noms des objets qu'ils veulent nommer, c'est la prononciation des mots qu'ils emploient, ce sont les constructions morphologiques des verbes qu'ils utilisent dans leurs phrases, ce sont enfin les constructions syntaxiques qui servent à dire ce qu'ils cherchent à communiquer. Les tournures de phrases ou les manières de dire les choses qui leur sont enseignées sont celles qui conviennent aux situations de communication dans lesquelles ils sont engagés. Ce sont ces éléments-là qui ont le plus de chance d'être réellement appris parce que ce sont ceux-là qu'ils sont susceptibles d'utiliser le plus souvent. Et leur apprentissage ne se limite pas à la connaissance de ces éléments de la langue; ce faisant, ils apprennent à s'en servir à propos, ce qui est proprement de l'ordre du développement de l'habileté à communiquer.

Beaucoup d'exemples sont présentés dans ce chapitre pour illustrer les interventions de l'éducatrice. Ces exemples sont choisis parmi des activités où les échanges communicatifs occupent une grande place; ce sont en fait des activités qui permettent une conversation suivie, ce qui permet plus facilement d'illustrer les différents types d'intervention qui sont proposés à l'éducatrice. Mais il doit être clair que de telles interventions peuvent être faites à tout moment où les enfants et l'éducatrice sont engagés dans une conversation, qu'elle soit suivie ou sporadique.

Les interventions suggérées visent des objectifs différents, qui conviennent à des enfants de niveaux d'habileté différents. En fait, dans une situation donnée, l'éducateur n'instruit pas un enfant de tout ce dont il peut avoir besoin pour communiquer. Le niveau de développement actuel des habiletés à communiquer de l'enfant détermine ce qu'il est pertinent de lui enseigner. C'est pourquoi il faut distinguer différents types d'intervention selon les besoins des enfants.

3.2- Interventions visant les enfants dont on dit "qu'ils parlent peu ou mal"

Les interventions suggérées ici visent les enfants qui présentent un retard de développement dans leurs comportements langagiers comparativement au niveau atteint normalement par les enfants à l'âge de la maternelle. Il s'agit, dans le premier cas, de l'enfant qui n'a pas acquis le sens de l'utilisation fonctionnelle du langage dans ses échanges avec les partenaires sociaux; il communique peu ou pas par le langage, dans des activités où les autres le font spontanément. Il s'agit dans le second cas de l'enfant qui possède un sens bien établi de l'utilisation fonctionnelle du langage mais qui ne parvient à se faire entendre que difficilement parce que sa maîtrise de la langue est encore insuffisante au plan de la prononciation et de la structuration des messages ou parce qu'il bégaie.

Deux objectifs d'éducation visent ces enfants: développer leur sens de l'utilisation fonctionnelle du langage dans le premier cas et les aider à se faire comprendre de leur entourage, dans le second cas. On parle ici de compétence minimale à communiquer, au sens où l'objectif est d'abord d'établir le langage comme outil fonctionnel chez l'un et à rendre intelligibles chez l'autre les messages qu'il émet. Il ne s'agit pas encore de viser à améliorer le message en fonction des exigences variées de la communication.

Deux exemples qui illustrent les interventions proposées pour l'un et l'autre objectif sont présentés (3.2.2 et 3.2.3) après que les interventions soient définies de façon générale (3.2.1).

3.2.1- Description des interventions

La séquence suivante d'interventions entre une éducatrice et un enfant comporte les interventions de base destinées aux enfants qui ont à acquérir une compétence minimale à communiquer. Ces interventions qui sont présentées étape par étape, se font en réalité de façon continue et enchaînée. Il s'agit en fait d'une seule intervention dont les différentes étapes sont décrites séparément pour en faciliter la présentation.

Etre présente à l'enfant qui amorce une interaction

La première intervention consiste à manifester sa présence et sa disponibilité à l'enfant quand il amorce un acte de communication, soit pour demander à avoir un objet, soit pour montrer ou raconter quelque chose, ou encore pour poser une question. Il peut aussi initier l'interaction par des gestes et des expressions faciales, des vocalisations ou encore par des mots plus ou moins intelligibles.

L'éducatrice se tourne vers l'enfant, le regarde et lui sourit. En reconnaissant ainsi l'enfant comme interlocuteur, elle le stimule à pousser plus avant l'interaction qu'il a discrètement amorcée et elle développe chez lui le goût d'une communication adéquate.

Présenter à l'enfant un modèle d'énoncé approprié

Si la situation s'y prête (c'est-à-dire l'environnement recèle des indices clairs et précis, utilisables dans la communication) et si l'enfant possède déjà les éléments linguistiques requis pour communiquer, l'éducatrice peut alors lui proposer un modèle de réponse. Si l'enfant, par exemple, pointe du doigt un objet (camion) qu'il demande souvent en disant *donne*, la jardinière lui propose comme modèle *donne le camion*. Si l'enfant répète, c'est qu'il a saisi que l'adulte s'attend à ce qu'il l'imite.

Susciter l'imitation du modèle par une question

Si l'enfant n'imite pas l'éducatrice, elle lui pose une question qui appelle en réponse le modèle verbal présenté. On demande par exemple, en tenant l'objet dans ses mains *qu'est-ce que c'est?*. On peut sauter l'étape de la présentation du modèle si on sait que l'enfant peut nommer l'objet et poser immédiatement la question.

Confirmer l'exactitude de la réponse de l'enfant

Si l'enfant répond, on confirme l'exactitude de sa réponse en la répétant *c'est ça, c'est un camion*. Il sait ainsi que sa réponse a été entendue et comprise; cette étape a aussi pour but d'obtenir que l'enfant se rappelle que c'est la bonne réponse.

Remarque

Il vaut mieux mettre un terme à cette intervention chaque fois que l'enfant n'a pas le langage nécessaire pour répondre à la question qui lui est posée ou lorsque la jardinière ne peut imaginer un autre moyen d'obtenir cette réponse. Alors on donne à l'enfant l'objet qu'il demande et on s'en tient à répéter le modèle. Si l'épisode d'enseignement est bref et positif, c'est-à-dire s'il obtient l'objet désiré et l'attention de l'adulte, il y a de fortes chances que l'enfant initie à nouveau un acte de communication. L'adulte peut penser à des moyens plus efficaces pour obtenir un énoncé à la prochaine occasion. L'important est que l'expérience de communication soit brève et agréable pour l'enfant, ce qui implique que l'adulte ne fasse pas attendre l'enfant pendant qu'il est à imaginer un moyen pour

le faire parler. D'autres occasions d'interagir se présenteront d'autant plus que cet enseignement peut se faire à n'importe quel moment de la journée.

Les réponses que donne l'enfant à ces interventions ne sont pas toujours celles qui sont indiquées. Selon le comportement de l'enfant, la jardinière choisit l'une ou l'autre des interventions suivantes.

Solliciter directement l'imitation du modèle

L'éducatrice peut solliciter une imitation du modèle chaque fois qu'elle est certaine que l'enfant peut donner la réponse attendue, ce qui suppose qu'elle l'ait déjà entendu nommer cet objet ou décrire l'action. Après avoir fourni le modèle à l'enfant et posé une question appelant une imitation (*qu'est-ce que c'est?*), si l'enfant n'imite pas, on lui demande directement de répéter l'énoncé donné comme modèle. Si l'enfant répète, l'éducatrice confirme la réponse et remet l'objet à l'enfant. Sinon, elle répète son modèle et remet à l'enfant l'objet qu'il convoite.

Aider l'enfant à imiter le modèle

On peut enfin décider d'aider l'enfant à reproduire le modèle chaque fois qu'il semble incapable de l'imiter directement. On lui présente des indices facilitant l'imitation du mot ou de l'expression. Cette incitation peut prendre différentes formes:

- présenter une partie du mot
  exemple: *c'est une au...* (*auto*)
  tu en veux en... (*encore*)

- fournir une phrase porteuse
  exemple: *Papa conduit une...* (*auto*)

- présenter un choix entre deux réponses
  exemple: *Papa conduit un camion ou une auto?*

- présenter une opposition évidente à l'aide d'une phrase à trou
  exemple: *Ce n'est pas chaud, c'est...* (*froid*)

- décrire l'objet ou l'action tout en ne le nommant pas
  exemple: *C'est comme si tu marchais très vite comme ça* (*courir*)

- faire une relation qui est rattachée au vécu immédiat de l'enfant
  exemple: *Ah, c'est de la même couleur que le chandail que grand-maman tricote...*

3.2.2- Exemple d'interventions destinées à "l'enfant qui parle peu"

Pour amener un enfant à une utilisation fonctionnelle du langage, les interventions suivantes peuvent s'avérer efficaces. On amène d'abord l'enfant à utiliser le matériel éducatif mis à sa portée et à s'impliquer dans plusieurs activités. Il faut en tout premier lieu, qu'il sache qu'il peut utiliser tout le matériel mis à la disposition des enfants; une éducatrice qui voit un enfant attendre debout à ne rien faire peut lui signifier *tu peux prendre un casse-tête*, si c'est ce qu'il semble désirer sans le demander. L'important est de maintenir la communication avec cet enfant.

Une étape suivante consiste à obtenir que l'attention et l'approbation de l'éducatrice deviennent importantes pour lui. Pour rendre l'approbation significative, elle est accordée seulement lorsque l'enfant est impliqué dans une activité. Par exemple, s'il est occupé à assembler un casse-tête, l'éducatrice s'approche et commente son activité, présentant comme modèle ces propos qu'elle aimerait que l'enfant tienne: *ce morceau va là* ou *tu sais comment faire ce casse-tête* ou *c'est ça, tu tournes le morceau* ou *le casse-tête, il est facile*. L'attention ainsi accordée est de courte durée. Par là, elle signifie à l'enfant qu'elle est intéressée à son activité et à l'interaction qu'il peut avoir avec elle. Lorsque l'enfant le saisit, il en vient à s'adresser verbalement à l'éducatrice *viens voir*. Ces nouvelles initiatives d'interaction sont à encourager *je suis contente que tu m'aies appelée*. *Tu*

l'as fait tellement vite ton casse-tête que je n'ai pas pu voir. Recommence-le, je veux te regarder faire.

C'est à ce stade que l'éducatrice peut commencer à amener l'enfant à répondre à des énoncés émis par elle et à démontrer son aptitude à l'imitation. Par exemple, si l'enfant se tient debout en attente près de sa case à vêtements, elle lui demande *as-tu besoin d'aide?*. La réponse minimale attendue est *oui* ou *non*. A cette question, l'enfant peut répondre d'abord par un signe de la tête; selon le sens de cette réponse non verbale, l'éducatrice peut répliquer *peux-tu dire: oui?* (ou non selon le cas). Et l'enfant répond en répétant *oui* ou *non*. Cet épisode peut se produire, par la suite, de façon plus élaborée. A la question *as-tu besoin d'aide?*, lorsque l'enfant acquiesçe de la tête, l'éducatrice dit *tu dois dire: j'ai besoin d'aide*. Et l'enfant peut imiter cette réponse, même s'il n'a pas pu répondre spontanément à la question *qu'est-ce que tu veux?*.

L'interaction évolue jusqu'à un stade où l'enfant initie la communication par un énoncé approprié. Il peut dire, après avoir terminé un casse-tête *viens voir*. L'éducatrice s'approche immédiatement de l'enfant et dit à son tour *je suis contente que tu m'aies appelée. Montre-moi comment tu fais ça un casse-tête*. L'enfant se rend ainsi compte de la plus grande efficacité du langage. L'éducatrice reste alors près de lui pendant toute l'activité et quand l'assemblage du casse-tête est terminé, un regard de l'enfant qui semble signifier *je l'ai fait* initie un autre acte de communication. Elle lui pose alors une question *vas-tu en faire un autre?*. Si l'enfant répond par un signe d'acquiescement, elle lui manifeste, à sa façon habituelle, qu'elle est heureuse d'avoir eu cet échange et elle se tourne vers un autre enfant qui veut lui parler. Mais si un jour l'enfant répond *oui* à cette question, l'éducatrice confirme l'exactitude de la réponse *c'est ça. J'suis contente que tu me le dises. Maintenant, je vais te regarder le faire*. Elle reste alors près de lui jusqu'à ce qu'il ait terminé, en lui faisant voir son contentement.

La collaboration spontanée des autres enfants peut être d'un grand secours pour entraîner un enfant à effectuer des demandes verbales. Par exemple, l'enfant attend près d'un chevalet sans dire un mot comme à l'habitude, alors que les autres enfants ont déjà demandé des pots de peinture. L'éducatrice se tourne vers lui, tenant un pot de peinture à la main et lui demande *qu'est-ce que c'est?*. S'il se produit qu'il garde le silence mais que les autres enfants disent *de la peinture*, elle réplique *c'est ça, c'est de la peinture* et donne de la peinture à l'enfant. Il en vient à reproduire le modèle une fois suivante en même temps que les autres enfants.

De telles interventions ne réussissent jamais d'un seul coup. Il importe d'y revenir régulièrement et de les faire le plus méthodiquement possible, ce qui n'exclut évidemment pas la chaleur et l'authenticité de l'interaction.

3.2.3- Exemples d'interventions destinées à l'enfant qui présente un retard de langage

Ces interventions visent les lacunes dans la langue parlée qui rendent inintelligible le message d'un enfant. Les interventions ne visent pas à accroître le répertoire de l'enfant par un enrichissement lexical ou une meilleure structuration de la phrase; seuls les mots utilisés par l'enfant sont visés et sont rendus plus intelligibles pour l'interlocuteur. Ces interventions s'effectuent dans le contexte le plus naturel possible à l'intérieur de la classe de maternelle alors que l'enfant joue ou effectue une action impliquant une interaction avec l'adulte. Il est important que l'activité dans laquelle l'enfant est impliqué revête un caractère spontané. Dans ces interactions avec l'enfant, l'éducatrice provoque un arrêt pour se centrer momentanément sur une lacune qui nuit à l'intelligibilité du message.

Par exemple, un enfant amorce la communication en pointant du doigt une armoire et en demandant quelque chose dans une langue intelligible. L'intervention de l'éducatrice se déroule selon la séquence

d'interactions exposée en 3.1.1:

- elle lui accorde son attention en le regardant et en ouvrant l'armoire;

- elle cherche à comprendre le message de l'enfant *tu veux une pomme?*

- elle cherche à obtenir l'attention de l'enfant. Elle prend la pomme, elle se baisse à la hauteur de l'enfant et approche la pomme de son visage;

- elle donne un modèle approprié: elle lui sourit et lui dit *tu veux une pomme* en insistant sur pomme;

- elle attend quelques secondes pour laisser à l'enfant l'occasion d'imiter s'il le veut;

- elle lui donne la pomme en disant *c'est bien, tu veux une pomme.*

Dans cet exemple, l'éducatrice propose un modèle. Elle peut procéder autrement; après la présentation du modèle, elle peut poser la question *qu'est-ce que c'est* et attendre l'imitation du mot *pomme* et confirmer à l'enfant la justesse de sa réponse *c'est bien. C'est une pomme* et lui donner la pomme; cet objet constitue alors un renforçateur.

Ou encore, elle peut solliciter directement l'imitation du modèle par un enfant qui n'imite pas; en ce cas elle pose la question *qu'est-ce que c'est?* et lui demande de dire *pomme: dis pomme* et l'enfant répète *pomme.* Elle confirme alors à l'enfant la justesse de sa réponse *c'est bien, c'est une pomme* et lui donne la pomme comme renforçateur de sa réponse.

Elle peut aussi aider l'enfant à reproduire le modèle; après avoir donné le modèle *tu veux une pomme*, si l'enfant n'imite pas, elle pose la question *qu'est-ce que c'est* et répond *c'est une...* et elle

attend que l'enfant finisse l'énoncé par *pomme*.

3.2.4- Interventions destinées à l'enfant qui bégaie

Les conseils à donner à l'éducatrice face à un enfant que l'on soupçonne de bégaiement consistent en attitudes et comportements à adopter et à ne pas adopter plutôt qu'en interventions correctrices des problèmes d'élocution. Celles-ci sont du ressort de l'orthophoniste*.

De façon globale, l'éducatrice a un rôle de prévention et de facilitation vis-à-vis l'enfant qui manque d'habileté à parler. Il s'agit de favoriser et de renforcer les expériences positives de communication c'est-à-dire celles où l'enfant n'hésite pas.

De manière plus précise, il s'agit d'être attentif à l'enfant quand il parle, de le laisser s'exprimer à loisir, de ne pas l'interrompre pour lui dire de parler plus lentement, de ne pas hésiter ou encore de finir ses mots ou ses phrases.

Il s'agit aussi de l'écouter avec intérêt et de le regarder quand il parle; de s'adresser à l'enfant en des termes simples et avec calme; de le laisser exprimer ses émotions: dans ces moments, il faut être attentif à ce qu'il dit et faire en sorte qu'il sente la confiance et le support de l'éducatrice.

Il est important de ne pas gronder l'enfant parce qu'il parle avec hésitation et répétition et de ne pas corriger ces erreurs d'articulation ou de grammaire. Si au cours d'une journée, l'enfant "bégaie" beaucoup, il est recommandé de le centrer sur des activités non verbales. On doit se rappeler qu'il est un enfant et que comme les autres, à cet âge, il a des moments de non fluidité quand il parle.

---

* Pour le détail des recommandations, il est recommandé de consulter les ouvrages cités à la page 23.

En dépit du fait que le comportement de l'éducatrice à l'égard de l'enfant soit tout à fait adéquat, il est possible que persistent des hésitations dans sa façon de s'exprimer. Il est conseillé alors de consulter une orthophoniste.

3.3- Interventions pour le développement de la compétence à communiquer

Les interventions proposées ici visent les deux objectifs se rapportant au développement de la compétence à communiquer. Le premier consiste à aider les enfants à devenir aptes à expliciter leurs messages quand il le faut, pour les rendre compréhensibles aux interlocuteurs. Le second objectif consiste à aider les enfants à formuler leur message de façon à ce qu'ils satisfassent aux normes de convenance communicative particulières aux diverses situations de communication.

Quand amener l'enfant à expliciter un message

Expliciter un message n'est pas toujours nécessaire. Ce ne l'est pas quand l'interlocuteur comprend facilement le message en puisant de l'information additionnelle dans ce qui a été dit antérieurement (contexte) ou encore dans la situation où se déroule la conversation.

L'objectif énoncé ne doit donc pas être visé en tout temps et en toute circonstance. Les occasions les plus favorables sont celles où les enfants sont engagés dans la communication d'expériences qu'ils vivent en dehors du cadre de la maternelle, parce qu'alors les informations ajoutées dans une explicitation du message contribuent réellement à le rendre plus compréhensible. Mais il arrive souvent qu'un message se rapportant au contexte immédiatement présent de la maternelle doive aussi être explicité. On peut se donner comme principe général en cette matière qu'une intervention amenant l'enfant à expliciter un message est à faire quand la compréhension du message s'en trouve facilitée.

Quand amener l'enfant à modifier la formulation d'un message?

On ne peut proposer une réponse satisfaisante à une telle question sans considérer le fonctionnement des variations linguistiques dans la communication. Nous ne pensons pas ici aux inventions linguistiques éphémères des enfants et les déformations normales dues à la maturation du langage, qui sont elles aussi éphémères. Les inventions linguistiques des enfants sont, par exemple, les noms qu'ils fabriquent spontanément, au gré de leur fantaisie, en jouant avec des sonorités qui les font rire. Ce sont aussi des noms qu'ils forment en amputant un mot de quelques syllabes finales, comme *récré* pour *récréation*, Gene pour *Geneviève*.

Les variations dans la langue viennent de ce qu'il n'y a pas une variété du français parlé qui constitue une norme d'usage linguistique unanimement reconnue et utilisée partout. Il existe plutôt plusieurs variétés qui sont sélectivement utilisées en fonction d'une convenance communicative.

N'importe qui peut constater, en y prêtant un peu attention, que sa façon de parler et celle des autres changent selon les situations où ils parlent et selon les interlocuteurs auxquels ils s'adressent. Ces changements se manifestent dans les mots employés pour désigner un objet; *char - bagnole - cancer - auto - voiture*, par exemple, ou *canne - cannisse - boîte de conserve* sont deux séries de mots qui désignent chacune un même référent. De même, la prononciation de plusieurs mots varie: *poisson* vs *poêsson*, *voêr* vs *voir*, *r'gârder* vs *regarder*, etc. Il y a aussi des variations dans les formulations choisies pour énoncer une demande, par exemple: *je veux le sel, passe-moi le sel, peux-tu me passer le sel, veux-tu s'il vous plaît me passer le sel*, etc. Même si les mots ou les formulations qui sont en variation disent la même chose, on n'emploie pas n'importe quel, n'importe quand et avec n'importe qui. On choisit le mot, la prononciation ou la formulation qu'on estime convenir le mieux à la situation dans laquelle on communique ou à la personne à qui on parle.

Les variations que l'on peut observer à la maternelle fonctionnent de la même manière que dans la communauté linguistique élargie, parce que les enfants acquièrent très jeunes le sens de la convenance des mots ou des expressions disponibles dans leur langue.

Les critères de convenance communicative qui déterminent les choix linguistiques sont souples et changeants. Ils varient selon les situations de communication. Ils agissent comme des guides dans le choix des éléments de la langue qui conviennent le mieux à la communication dans les différentes situations. Le milieu géographique ou social dans lequel se produit un acte de communication impose toujours certaines contraintes aux interlocuteurs dans la formulation de leur message. Le type de situation de communication et le type de transaction communicative imposent aussi des contraintes. Ce sont ces contraintes, quand elles sont connues des interlocuteurs, qui les guident dans leurs choix linguistiques et qui font en sorte que leurs messages satisfont à la norme de convenance communicative.

La norme de convenance communicative facilite la réussite de la communication dans chaque transaction de deux façons. D'abord, elle permet aux interlocuteurs de se comprendre en utilisant des mots qu'ils connaissent mutuellement pour désigner les référents. Mais il y a plus. La recherche de la convenance communicative agit aussi dans le sens de provoquer des choix de mots ou d'expressions qui rendent le message et celui qui l'énonce socialement acceptable dans cette situation. Dans ce second cas, ce n'est plus la compréhension de la signification des mots et des expressions qui est en cause. C'est de la connotation de ces mots et expressions qu'il s'agit. Dans une situation donnée, un mot ou ou une expression est choisie parmi d'autres ayant la même signification parce qu'il exprime, par connotation, une attitude ou un jugement de valeur qui est partagé par les interlocuteurs en présence. Ou encore, il est choisi parce que l'origine sociale ou géographique qu'il connote est conforme aux normes sociales des interlocuteurs en présence.

Les variétés de langue sont donc utilisées dans la communication en fonction de leur convenance communicative, qui permet aux interlocuteurs de se comprendre et de s'accepter mutuellement.

Cette perspective fait ressortir une dimension importante de la compétence à communiquer. Il s'agit de l'habileté à choisir, parmi les variations linguistiques en usage dans la communauté, les éléments qui permettent de s'adapter aux contraintes des situations de communication.

Le développement linguistique d'un individu ne peut être compris, dans cette perspective, comme l'apprentissage d'une seule variété de langue, quelle qu'elle soit. Ce développement se fait plutôt par l'accroissement de son répertoire personnel, qui s'enrichit de l'apport d'autres variétés de la langue parlée dans la communauté linguistique qu'il fréquente. A travers ses expériences variées de communication, l'usager d'une langue apprend fréquemment des mots ou expressions nouvelles pour exprimer des significations qu'il sait déjà exprimer par d'autres mots ou expressions à signification équivalente. Cet apprentissage se fait quand les formes nouvelles s'avèrent plus appropriées pour la communication dans un contexte particulier.

3.3.1- Définition des interventions de la jardinière pour le développement de la compétence à communiquer

Les interventions privilégiées pour guider l'enfant dans l'explicitation d'un message sont l'expansion, l'extension et la question.

Pour guider l'enfant dans la reformulation d'un message, c'est l'expansion qui sert le plus, bien que les autres procédés ne soient pas exclus.

Ces diverses interventions se font à l'intérieur du déroulement naturel d'une interaction verbale. Ce ne sont pas des techniques inventées spécifiquement pour des fins d'instruction. Ce sont des

actes conversationnels familiers que les adultes posent naturellement entre eux et avec les enfants. Il s'agit ici de les identifier clairement et de les pratiquer en contexte de communication suivant une stratégie réfléchie.

Comment fait-on une expansion des énoncés de l'enfant?

En général, l'expansion consiste à modifier l'énoncé émis par l'enfant tout en ayant soin d'en conserver la signification. La première forme d'expansion modifie l'énoncé en y ajoutant une information. En complétant l'information donnée dans un message, une expansion porte sur des aspects différents des énoncés, à savoir l'aspect lexical, l'aspect syntaxique et même l'aspect sémantique reposant sur des liens logiques entre les énoncés.

L'expansion lexicale

1. Enfant: *Regarde cet homme-là. Il est en train d'écrire sur la chose.*

   Adulte: *C'est une machine à écrire. Il écrit sur une machine à écrire.*

2. Enfant: *le chien y faisait wouf, wouf.*

   Adulte: *le chien aboyait.*

En ajoutant un élément lexical, l'expansion cherche à fournir à l'enfant le feed-back dont il a besoin pour nommer adéquatement les objets, les actions, les états,... Aux termes indifférenciés, *chose, faisait wouf, wouf*, l'expansion consiste à fournir un support lexical permettant d'atteindre une plus grande explicitation: *machine à écrire, aboyait.*

L'expansion syntaxique

Enfant: *Je pousse ça pi le joueur avance là.*

Adulte: *Tu pousses cela pour que le joueur avance jusque là.*

L'expansion visant l'aspect syntaxique cherche à fournir le support permettant à l'enfant d'établir les liens syntaxiques entre les éléments de l'énoncé. Cependant, on voit très bien avec cet exemple que l'expansion pourrait ici viser plus qu'un aspect: *Tu pousses la manette de droite pour que le joueur avance jusqu'à la ligne bleue.*

L'autre forme d'expansion consiste à reformuler l'énoncé d'un enfant en lui fournissant d'autres choix linguistiques que ceux qu'il a utilisés. Cette reformulation s'intègre naturellement à la communication.

Enfant: *Hier j'ai vu des poéssons.*

Adulte: *Hier tu as vu des poissons?.*

Ces reformulations peuvent aussi porter sur différents aspects du message.

1. Enfant: *A l'aquarium. I sontaient beaucoup.*

   Adulte: *Ils étaient nombreux et ce devait être bien amusant de les observer.*

2. Enfant: *Moé, j'ai eu de belles affaires à Noel.*

   Adulte: *Toi, tu as reçu de beaux cadeaux? Chanceux! Qu'as-tu reçu?*

Enfant: *Un char avec des beaux tires.*

Adulte: *Il y a de beaux pneus sur ta petite voiture.*

L'expansion sert, dans de tels cas, à proposer aux enfants l'emploi de mots ou d'expressions qui conviennent au contexte de la communication. Il ne s'agit pas d'enrichir l'information donnée par les enfants dans leur message, mais de les aider à donner à leur message une autre formulation. L'expansion donne à l'enfant la connaissance de mots ou d'expressions qui conviennent à la situation de communication et dont il peut faire usage immédiatement. Elle consiste à reformuler l'énoncé de l'enfant en lui proposant un choix linguistique différent. L'enfant est porté à utiliser le mot dans la continuation de la communication en cours. C'est par ce procédé que les nouvelles formes linguistiques apprises deviennent associées à un contexte d'usage et enrichissent le répertoire de l'enfant.

On peut facilement éviter d'utiliser cette intervention à tout moment, car il y aurait alors un grand risque d'en arriver à des interventions de type correctif. Il est toujours préférable de se fixer un certain nombre de cibles privilégiées (sans nécessairement les rendre exclusives). Les enfants acceptent d'autant plus facilement ces interventions de l'adulte que celles-ci s'insèrent dans la continuité de l'interaction verbale.

Comment fait-on une extension des énoncés de l'enfant?

L'extension aussi part d'un énoncé qui peut donner lieu à une expansion précise (*chien japper*). Cependant, plutôt que de produire une expansion (*oui, le chien jappe*), l'adulte poursuit la conversation dans le sens donné par l'énoncé de l'enfant (*oui, mais il ne mord pas* ou *oui, je pense qu'il est fâché contre le chat*).

Partons d'un exemple afin de mieux comparer la différence entre l'expansion et l'extension. Un enfant essaie d'expliquer le mouvement d'un joueur sur un jeu de hockey sur table: *là, on fait ça comme ça (geste) pi lui y avance jusque là (gestes)*. L'expansion pourrait être: *Ah bon! tu prends la manette de droite et tu la tires vers toi pour que le joueur avance jusqu'à la ligne rouge.* L'extension par contre pourrait être: *et comment te sers-tu de la manette pour faire reculer ce joueur jusqu'à la ligne bleue?.*

L'expansion n'ajoute aucune information au contenu du message: elle nomme ce qui n'est pas nommé, elle établit des liens qui ne sont pas explicites dans l'énoncé de l'enfant. L'extension par contre ajoute de l'information allant dans le sens de ce que l'enfant a déjà exprimé; elle met en relief des éléments permettant la poursuite du dialogue tout en offrant des éléments linguistiques qui pourraient servir à l'enfant dans le déroulement de ce dialogue.

En résumé, l'expansion permet un retour sur ce qui a été exprimé en précisant l'énoncé ou en le reformulant. L'extension stimule l'activité verbale en lançant la conversation plus loin tout en fournissant de nouveaux éléments syntaxiques, lexicaux et sémantiques dans lesquels l'enfant peut puiser pour construire de nouveaux énoncés. L'extension met aussi l'enfant en situation de se rendre compte que le message peut être plus adéquatement formulé.

On peut faire une expansion sous la forme d'une question

Chez les enfants d'âge préscolaire, l'expansion cherche à fournir une matière linguistique à partir de laquelle il peut élaborer son système linguistique. Mais tout en conservant ce procédé qui permet à l'enfant de poursuivre l'expression de ses significations personnelles sans avoir l'impression d'être sans cesse interrompu par des corrections, on peut sans doute quand l'occasion est favorable, formuler l'expansion en question. L'enfant pourrait être amené, par une question judicieuse, à formuler lui-même l'expansion. L'enfant, par exemple, à l'occasion d'un travail

prononce l'énoncé *je pousse ça pi le joueur avance là*. La jardinière peut sans doute l'interroger adéquatement pour lui faire préciser *c'est quoi*, *ça* et quelle position représente *là*. Il en est de même en ce qui a trait à la relation implicite existant entre les deux énoncés: *le chien mangeait, je me suis sauvé*.

Une telle question ne devrait pas venir interrompre un enfant qui est en train de raconter une histoire ou un événement. L'expansion alors est plus profitable, parce que non seulement elle permet un feed-back immédiat, mais que ce feed-back est perçu comme un renforcement voire même une attention plus soutenue de la part de l'adulte mais non comme une interruption en vue d'une correction.

1. Enfant: *On est allé en ski. Mon père y s'ennuyait.*

Adulte: *Tu es allé faire du ski avec ton papa parce qu'il s'ennuyait à la maison?.* — question expansion

Enfant: *Oui, ma mère était partie chez ma grand-mère. Pi là, mon père m'a fait embarquer en avant.*

Adulte: *Dans la voiture tu t'es assis en avant près de ton père, à la place de ta maman, et vous êtes allés à la montagne.* — expansion

Enfant: *A la montagne y avait une patente pour monter la côte. J'étais trop petit.*

Adulte: *Tu n'étais pas assez fort ni assez grand pour bien tenir le câble du monte-pente?* — question expansion

Enfant: *Oui y avait des hommes et des femmes qui tombaient pi ça s'arrêtait.*

etc.

L'expansion et l'extension se complètent l'une l'autre

L'expansion présente à l'enfant un modèle d'énoncé mieux adapté au contexte de la communication. L'extension enrichit en plus son message en poussant la conversation plus avant. La combinaison des deux constitue une intervention très dynamique. Par l'expansion, on fournit le feed-back rehaussant la précision ou la formulation du message et par l'extension on suscite un haut niveau d'activité verbale. Et c'est ce haut niveau d'activité verbale qui permet de greffer aux énoncés de l'enfant les dimensions syntaxiques, lexicales ou sémantiques qui manquent.

L'extension stimule l'activité verbale en donnant une information additionnelle tout en fournissant une phrase à l'intérieur de laquelle l'enfant peut puiser pour construire de nouveaux énoncés. Elle met aussi l'enfant en situation de se rendre compte que le message peut être plus adéquatement formulé.

Enfant: *Je pousse pi i avance*

Adulte: *Tu fais avancer ce joueur en poussant cette manette.* — expansion

Et si tu tirais la manette de droite, la défense s'avancerait pour arrêter l'adversaire. — extension

L'extension combinée à l'expansion [illegible]ement aider beaucoup les enfants, particulièrement ceux [illegible] parler que de façon fort implicite. Expansion et extension [illegible]lors se combiner à la forme interrogative de façon à placer [illegible]s en situation d'interaction verbale stimulant l'explicitation de leurs significations.

Voici un autre exemple où l'on voit l'adulte poser des questions d'information pour préparer son expansion.

Enfant: I é venu pour manger pi la porte à s'est fermée. — énoncé implicite

Adulte: L'écureuil est venu pour manger. Qu'y avait-il à manger?. — expansion et question

Enfant: Des pinuts.

Adulte: C'est toi qui les avait mises dans la cage? — question

Enfant: Non, c'est mon grand frère Marcel.

Adulte: Ah! je comprends! L'écureuil est venu pour manger les arachides que ton frère avait mises dans la cage pour l'attirer. Qu'est-il arrivé ensuite?. — expansion; question

Enfant: la porte à s'est fermée.

Adulte: Toute seule? — question

Enfant: Oui. Toute seule. C'était automatique.

Adulte: Ah! je comprends. Quand l'écureuil a pris les arachides, la porte de la cage s'est fermée automatiquement. — expansion

L'expansion n'ajoute aucune information nouvelle. Elle nomme ce qui n'est pas nommé, elle établit des liens qui ne sont pas explicites dans l'énoncé de l'enfant. L'extension par contre ajoute de l'information allant dans le sens de ce que l'enfant exprime, en mettant en relief des éléments permettant la poursuite du dialogue tout en offrant des éléments linguistiques qui pourraient lui servir. La forme interrogative permet de rendre l'enfant plus conscient des éléments manquant à la bonne compréhension de la communication par les autres.

Il importe que non seulement l'addition d'informations que fournit l'extension soit en accord avec ce que l'enfant veut exprimer, mais qu'elle ne soit pas non plus trop abondante si l'on veut que l'extension ait un impact sur le langage de l'enfant. On peut en dire autant de la forme interrogative qui pourrait finir par être perçue comme une routine tendant trop à orienter la communication dans une direction non significative pour l'enfant.

Cependant la combinaison de l'expansion et de l'extension est efficace non seulement parce qu'elle permet d'alimenter l'interaction verbale, mais aussi parce qu'elle permet un feed-back en même temps qu'elle stimule l'expression. L'expansion permet un retour sur ce qui a été exprimé en formulant l'énoncé comme l'enfant aurait peut-être aimé le formuler lui-même. L'extension, non seulement offre des éléments fournissant matière à poursuivre la communication, mais en plus elle offre une matière linguistique susceptible de devancer les besoins de l'enfant en matière de formulation. L'interrogation combinée à ces deux procédés permet de mettre en relief les éléments manquants de la communication permettant une compréhension explicite de l'énoncé.

On peut amener les enfants à produire eux-mêmes des expansions et des extensions

On devrait pouvoir en arriver à ce que les enfants puissent eux-mêmes produire des expansions et même des questions sinon des extensions.

L'apprentissage de la compétence à communiquer suppose qu'il y a effectivement occasion de communiquer, d'échanger, de discuter, qu'il y a effectivement interaction verbale sans que l'éducatrice soit nécessairement et toujours la seule interlocutrice. En ce sens, son rôle est primordial. Il faut qu'elle amène les enfants à décentrer leur communication de sa personne. Si elle doit animer, elle peut par contre habituer les enfants à communiquer directement entre eux sans nécessairement passer par son intermédiaire. Ainsi, ce n'est pas à elle que l'enfant communique sa consigne, mais à ses camarades et ce sont ses camarades qui doivent devenir les premiers pourvoyeurs de feed-back. Son

rôle est d'éduquer leur aptitude en ce sens tout en leur fournissant le support linguistique qui s'impose ainsi que le support à l'analyse d'une communication à laquelle ils doivent réagir.

Si au début les enfants éprouvent de la difficulté à communiquer entre eux, même en groupe de deux ou trois, cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'en soient pas capables. Il convient de viser à développer cette aptitude en les centrant sur un projet, en les amenant à discuter entre eux à propos d'une tâche sur laquelle ils doivent arriver à s'entendre en dehors de la présence de l'éducatrice. Ce n'est pas pour elle qu'ils doivent travailler, mais pour eux-mêmes. Sa présence doit finir par n'être perçue que comme un support en cas de besoin. Il faut leur apprendre à faire naturellement en classe ce que la plupart des enfants font à l'extérieur où ils sont obligés de s'organiser sans la présence constante d'un adulte pour imaginer des jeux, les organiser et en fixer les règles. Dans cette perspective, si on centre adéquatement les enfants sur une tâche, c'est entre eux qu'ils en discuteront pour arriver au résultat. Ainsi, si deux ou trois enfants veulent élaborer une consigne à faire réaliser par les autres, c'est entre eux qu'ils doivent s'organiser pour l'imaginer, la discuter et la mener à terme. Et quand ils doivent énoncer la consigne, c'est à leurs compagnons qu'ils doivent la communiquer et c'est à ceux-ci de réagir, interroger, s'opposer s'il y a lieu, l'institutrice n'intervenant que dans l'impasse ou pour faciliter la communication.

Une telle attitude, tout en rendant les enfants plus autonomes, plus critiques aussi pour eux-mêmes et pour les autres, ne pourrait que faciliter leur engagement dans le processus de leur éducation. En ce sens, le rôle de l'éducatrice consiste à guider les enfants dans une plus grande prise en charge des activités éducatives; c'est sa connaissance intime des enfants qui lui sert de guide pour décider à quelle étape elle peut commencer à les diriger dans ce sens et quelle activité s'y prête le mieux.

En même temps qu'une telle attitude développe chez l'enfant l'aptitude à communiquer véritablement avec ses pairs, elle favorise le développement de l'exocentrisme alors naissant chez les enfants de cet âge et qui consiste à se mettre à la place de l'autre, à essayer de comprendre ce que l'autre ne comprend pas, et ce qui, dans l'utilisation du langage, fait que l'autre ne comprend pas. Même si l'exocentrisme n'est pas encore une aptitude acquise chez l'enfant de cet âge, il est une aptitude naissante qu'il faut développer. Favoriser le développement de la communication excocentrique, c'est-à-dire l'habileté à se placer dans la per pective de celui qui écoute de façon à tenir compte de sa façon de voir les choses et de les comprendre, c'est en quelque sorte développer l'aptitude à une communication verbale plus socialisée. Or cette aptitude s'épanouira vraiment dans la mesure où les expériences qu'il vit à la maternelle le favorisent.

3.3.2- <u>Exemples d'interventions qui aident l'enfant à expliciter et/ou à reformuler ses messages</u>

On peut dire que vers 4-5 ans, l'enfant entre dans une période de développement, où, s'il y est éveillé et si on l'oriente adéquatement, il peut s'éveiller au fait que son interlocuteur est souvent obligé de suppléer au manque d'information donnée par son message.

On sait d'après les explications données dans la présentation de cet objectif, que l'explicitation des messages n'est pas requise en tout temps. Lorsque les informations sont données par le contexte ou lorsque l'information est déjà possédée par l'interlocuteur, il n'y a pas lieu d'intervenir de manière à stimuler l'explicitation des messages et d'aider l'enfant à le faire.

Les cas où il y manque d'information dans le message peuvent se présenter souvent dans des échanges ayant lieu à tout moment au cours des activités spontanées. Les activités habituelles de communication peuvent ainsi offrir beaucoup d'occasions de faire les interventions définies au point précédent. On peut aussi susciter chez l'enfant, par

des activités planifiées, le sentiment de la nécessité d'expliciter son message ou de le reformuler.

Ces activités planifiées peuvent être significatives soit parce qu'elles s'insèrent à l'intérieur d'une communication spontanée, soit parce qu'elles tablent sur l'esprit ludique de l'enfant, tout en étant centrées sur une véritable communication à réaliser. A titre de modèle général, on peut évoquer ici une activité qui est devenue un "classique" dans le domaine. Un enfant est caché derrière un écran et il décrit aux autres, sans le nommer, l'objet qu'il a sous les yeux. Il faut qu'il arrive à le caractériser suffisamment pour que les autres puissent le deviner. Si la communication faillit, les enfants après avoir écouté un enregistrement des messages échangés, peuvent proposer des indices ou des façons de dire qui auraient permis de décrire cet objet avec plus de précision pour qu'il puisse être facilement deviné.

Un autre cas consiste à réunir des petits groupes de deux ou trois enfants qui doivent, avec des blocs et/ou des bâtonnets, réaliser un petit montage. Chaque équipe cherche à trouver les consignes adéquates qui permettraient d'amener les autres enfants à réaliser le même montage à partir des seules indications verbales des consignes.

Quatre exemples plus adaptés à la maternelle sont présentés dans cette partie du Guide. Ce sont des adaptations d'exemples vécus, qui sont remaniés pour illustrer les interventions. Ces exemples décrivent en détail le déroulement d'interactions et des interventions d'une éducatrice. Il est évident que ces activités peuvent être adaptées de plusieurs façons différentes tant dans leur déroulement que dans les façon de faire et de dire.

Exemple 1a - L'habillage de poupées

Ce premier exemple montre un type d'activité planifiée visant à amener les enfants à tenir compte des besoins d'information de l'interlocuteur dans l'élaboration de leur message. Cette activité peut se dérouler de telle manière que, avec un peu d'animation dans ce sens, les

enfants arrivent par eux-mêmes à repérer ce qui a pu causer un problème dans la communication. Cette prise de conscience est le but spécifique de l'activité.

Faire habiller des poupées de carton

- Matériel: poupées de carton et vêtement assortis

- Phase I: une composante: type de vêtements: pantalon, chandail, robe, robe de nuit, manteau, etc.

- Phase II: deux composantes: vêtement et couleurs:
  robe - rouge, bleue, jaune
  pantalon - rouge, bleu, jaune
  chandail - rouge, bleu, jaune
  jupe - rouge, bleue, jaune

- Phase III: trois composantes: vêtement, coupe et couleur:
  robe - décolletée, au cou - rouge, bleue, jaune
  chandail - décolleté, au cou - rouge, bleu, jaune
  pantalon - long, court - rouge, bleu, jaune
  jupe - longue, courte - rouge, bleue, jaune

1) Mise en situation

L'éducatrice rejoint un groupe d'enfants (5 ou 6) dans le coin des activités libres. Elle leur demande s'ils veulent jouer à un jeu de devinettes avec elles.

2) Elaboration de l'activité

Elle leur remet à chacun une poupée de carton et une série de vêtements de papier pouvant s'adapter à la poupée. Elle-même se cache derrière un écran et habille 5 poupées, chacune correspondant à un enfant. Elle explique aux enfants que le jeu consiste à trouver comment habiller sa poupée à partir des indices qu'elle va donner. Les enfants ont le droit de poser toutes les questions qu'ils veulent.

3) Activité proprement dite

Educatrice: *Marie, tu commences par mettre un chandail à ta poupée, d'accord?.*
(laisse à Marie la possibilité d'enchaîner)

Pierre, toi aussi tu mets un chandail à ta poupée.

Pierre: *Un chandail de quelle couleur?*

Educatrice: *Bravo Pierre, tu lui mets un chandail bleu. D'accord?.*

Daniel, toi tu vas mettre une robe décolletée à ta poupée.

Daniel: *Oui mais quelle couleur?*

Educatrice: *Bravo Daniel, tu lui mets une robe décolletée rouge. Ok?.*

Daniel: *Ok!*

Educatrice: *Maintenant, on met un pantalon long jaune.*

Roger: *Qui est-ce qui met le pantalon?*

Educatrice: *Très bien, Roger, j'avais oublié de dire à qui j'adressais mon message. C'est Marie qui va mettre le pantalon à sa poupée. Ca va Marie? Tu as bien compris?*

Objectivation de communication

Marie: *Je n'ai pas compris la couleur.*

Educatrice: *J'ai dit un pantalon long jaune.*

4) Retour sur l'activité

Quand l'éducatrice a donné toutes les directives, les enfants viennent derrière l'écran et comparent leur poupée avec celle de la jardinière. Ils discutent ensemble des différences entre les deux et essaient de voir à quoi elles sont dûes. Est-ce que la directive était incomplète? Est-ce que l'enfant a posé des questions qui ont fait progresser l'activité? Est-ce que l'enfant a mal compris les directives?

Educatrice: *Voyons, Marie, ta poupée a un chandail rouge au cou et la mienne a un chandail bleu décolleté, est-ce que tu sais comment ça se fait?*

Marie: *Tu m'as dit de mettre un chandail à ma poupée.*

Educatrice: *C'est vrai, est-ce que mon message était assez clair pour que tu saches quoi faire?*

Marie: *Je ne savais pas la couleur.*

Educatrice: *Oui, qu'est-ce qu'il aurait fallu que je dise?*

Marie: *Tu aurais dû dire de mettre un chandail bleu.*

Educatrice: *Très bien. Si je t'avais dit Marie met un chandail bleu à ta poupée, est-ce que nos deux poupées auraient eu le même chandail?*

Marie: *Oui.*

Educatrice: *Ok. Marie, je te donne ces quatre chandails là (un chandail rouge décolleté, un rouge au cou, un bleu décolleté, un bleu au cou) et je te dis: mets un chandail bleu à ta poupée.*

Marie regarde les quatre chandails et les deux poupées, hésite et dit:

Marie: *Oui mais je ne sais pas si c'est un chandail décolleté ou au cou.*

Educatrice: *Très bien, Marie, alors qu'est-ce que j'aurais dû dire?*

Marie: *Mets un chandail bleu décolleté.*

Educatrice: *C'est ça! Voyons un peu la poupée de Pierre maintenant.*

Exemple 1b

Demander des précisions sur le message reçu. Savoir modifier son message quand il n'est pas compris.

1) Mise en situation

Lorsqu'après plusieurs activités semblables à l'exemple 1a, les enfants semblent avoir compris le mécanisme du jeu, l'éducatrice propose qu'un des enfants tienne le rôle de l'émetteur (donne les

directives). Elle prend alors le rôle d'un récepteur et habille une poupée selon les directives données exactement comme dans l'exemple 1a, de façon à intégrer ses interventions dans la situation de jeu. Le jeu pourra se poursuivre en prenant l'enfant qui aura réussi à habiller correctement sa poupée pour faire l'émetteur.

L'activité se déroule de la même façon que dans l'exemple 1a, sauf qu'à travers son rôle de récepteur, l'éducatrice intervient pour amener l'émetteur à expliciter ces messages.

Exemple 2 - Jeu du reporter

Ce deuxième exemple d'activité planifiée illustre de quelle manière les expansions, les questions et les extensions peuvent se glisser dans une conversation le plus naturellement possible.

- Matériel: un magnétophone ou tout objet pouvant tenir lieu de micro, des chaises et une table

1) Mise en situation

L'éducatrice se joint à un petit groupe d'enfants. Elle leur propose de jouer aux reporters comme à la télévision. Elle discute d'abord avec eux pour voir s'ils savent ce que fait un reporter et comment se déroulent les interviews à la télévision.

2) Elaboration de l'activité

L'éducatrice explique aux enfants le déroulement de l'activité. Trois d'entre eux seront les invités. Ils viendront à tour de rôle raconter une expérience vécue qui pourrait intéresser les autres. Un autre (au début ce pourrait être la jardinière) sera l'animateur de l'émission et posera des questions aux invités. Les trois autres enfants seront les journalistes. Ils devront écouter attentivement ce que diront les invités parce que, par la suite, ils devront rapporter ce qui aura été dit au téléjournal qui suivra l'émission. Les journalistes

auront le droit de poser des questions aux invités mais il faudra qu'ils lèvent la main pour demander la parole.

3) Activité proprement dite

On se partage les rôles. Au début, l'éducatrice joue le rôle de l'animateur pour servir de modèle. Plus tard, elle cèdra sa place à un enfant et tiendra alors le rôle de journaliste.

Educatrice: *Bonjour mesdames et messieurs. Aujourd'hui, j'ai le plaisir de recevoir un invité spécial comme tous les jeudis soirs. Il s'agit de Pierre Vadeboncoeur. Bonjour Pierre, de quoi allez-vous nous parler aujourd'hui?*

Pierre: *Que j'ai visité le parc Safari*

Educatrice: *Vous allez nous parler de votre visite au parc Safari. Je suppose qu'il s'agit du fameux parc Safari Africain de Hemingford?*

expansion syntaxique extension

Pierre: *Oui.*

Educatrice: *Et qu'allez-vous nous raconter?*

Pierre: *Ben, j'ai vu des animaux i avait un chameau pi i venait manger dans not' main.*

Educatrice: *Ha, très intéressant! Mais vous allez d'abord nous dire quand est-ce que vous y avez été?*

question demandant information pour situer l'événement

Pierre: *Dimanche.*

Educatrice: *Vous y avez été Dimanche dernier, avec votre famille sans doute?*

expansion et extension

Pierre: *Oui.*

Educatrice: *Est-ce qu'il faisait beau?*

Pierre: *Oui, i faisait du soleil et on avait pas mal chaud dans l'auto surtout quand qu'i a fallu fermer les vitres quand qu'on est allé ou est-ce qui avait les singes.*

Educatrice: *Ah, ah! Il y avait des singes. Est-ce que ce sont les premiers animaux que vous avez vus?*

question pour information situant la chronologie de l'événement

Pierre: *Non, des chameaux.*

Educatrice: *Vous avez d'abord vu des chameaux et qu'est-ce qu'ils faisaient ces chameaux?*

expansion et extension

Pierre: *Ben, i en avaient ?, i passaient d'un char à l'aut' pi i venaient manger dans not' main. Quand qui étaient rendus au bout' de la rangée, i retournaient au début, pi i recommençaient mais eux autres i les laissaient pas faire i avaient des jeeps pi i les chassaient.*

Educatrice: *Très intéressant tout ça. Comme ça, les chameaux sont venus près de votre auto et ont mangé dans votre main. Mais qui sont ceux qui les chassaient et pourquoi est-ce qu'ils les chassaient?*

expansion et question pour préciser un référent

Pierre: Ben, les gardiens. I s'promenaient dans l'parc pi i watchaient pour pas que les animaux viennent trop nous achaler.

Educatrice: Les gardiens surveillaient les animaux pour les empêcher de trop vous embêter. Ah, je vois ici, une main levée, quelqu'un veut poser une question. Votre nom, s.v.p.?

expansion

Jacques: Je suis Jacques Michel. Je voudrais savoir si i avait juste les chameaux qui mangeaient dans la main.

Educatrice: Très bonne question. Pierre, est-ce qu'il y avait d'autres animaux qui mangeaient dans votre main?

Pierre: Non, i avait aussi les autruches pi c'était drôle parce qu'à donnaient des coups de tête pi une fois, i en a une qui a pincé la main de ma soeur pi a eu peur.

Educatrice: Quelqu'un d'autre qui veut poser une question. Vous vous appelez?

Catherine: Moi, je suis Catherine Labonté. Comment ça se fait que les chameaux i venaient manger dans vot' main; les vit' à sontaient pas fermées?

Educatrice: Excellente question. C'est vrai moi aussi je croyais que pour visiter le parc Safari il fallait que les fenêtres de la voiture soient fermées. Comment ça se fait que les vôtres étaient ouvertes, Pierre?

expansion et extension

Pierre: *C'est seulement quand qu'on arrive près des singes et des ours que les vitres sont fermées.*

...

Educatrice: *Et bien, je remercie notre invité, monsieur Pierre Vadeboncoeur de nous avoir fait partager son expérience. Je crois que nous avons tous trouvé cela très intéressant. Notre émission est terminée, nous allons maintenant passer au téléjournal.*

L'éducatrice prend alors le rôle du lecteur de nouvelles. L'activité peut se poursuivre en grand groupe, les enfants qui ne participaient pas à la 1ère partie deviennent des auditeurs "naifs" ce qui incitera les journalistes à expliciter le plus possible leurs exposés.

Educatrice: *Bonsoir, mesdames et messieurs, c'est maintenant l'heure du téléjournal. Beaucoup de choses intéressantes se sont passées en fin de semaine. Nos journalistes étaient là; ils vont pouvoir tous nous raconter. D'abord, monsieur Francis Sanche va nous raconter une visite au parc Safari.*

...

A tour de rôle, les trois journalistes font leur compte-rendu.

4) Retour sur l'activité

A la fin du téléjournal, l'éducatrice réunit les enfants. Elle incite les invités à corriger toutes erreurs qu'auraient pu faire les journalistes et les auditeurs à poser des questions. Elle souligne, au passage, les difficultés de compréhension rencontrées.

Exemple 3 - Le jeu de rôle (les coureurs-automobiles)

Ce troisième exemple d'activité planifiée exploite un jeu symbolique pour des interventions qui visent spécifiquement la reformulation du message pour l'adapter à un contexte particulier de communication.

Le jeu symbolique est exploité comme situation à cause de la tendance spontanée des enfants de quatre (4) ans à y avoir recours et de l'intérêt qu'ils témoignent pour ce genre d'activité.

Il se traduit le plus souvent en jeux de rôles où l'enfant s'identifie à une personne réelle ou imaginaire, imitant ses gestes, ses actions, son discours: il joue à "faire semblant".

Pendant le jeu, les verbalisations de l'enfant sont une imitation d'un discours ou indiquent qu'il fait semblant d'utiliser des objets, de poser des actes ou de vivre des situations en l'absence des objets, situations ou actes réels.

Le jeu devient sociodramatique quand le thème joué est élaboré en collaboration avec au moins un compagnon et que les participants (deux ou plusieurs) interagissent à la fois sur le plan de l'action et de l'échange verbal.

Dans le jeu sociodramatique, les interactions verbales entre les participants sont:

1- des imitations de discours des personnages représentés et font partie intégrale du jeu;

2- des descriptions des objets que l'enfant utilise en remplacement d'objets réels ou de ceux qu'il fait semblant d'utiliser;

3- des commentaires d'actions ou de situations que les enfants font semblant de vivre;

4- des discussions nécessaires pour l'élaboration et la poursuite du jeu sociodramatique.

L'efficacité du jeu symbolique pour le développement du langage est démontrée par de nombreuses expériences. Mais il ne suffit pas de placer l'enfant en situation de jeu. En plus de fournir un matériel qui favorise l'évocation de rôles et la construction de situations symboliques, l'adulte peut le mieux contribuer à stimuler les verbalisations de l'enfant en s'intégrant à son jeu. C'est à travers le personnage qu'il incarnera qu'il pourra intervenir soit par le jeu de l'expansion, de l'extension ou des questions sans rupture de la communication et en respectant les intentions de l'enfant.

1) Mise en situation

L'éducatrice observe trois garçons qui jouent dans un coin avec des automobiles. Ils ont l'air absorbé par leur jeu et discutent assez passionnément. Elle les écoute, à l'écart, pendant un moment et observe qu'ils utilisent beaucoup d'anglicismes. Elle décide de profiter de la situation et se donne comme objectif: amener les trois garçons à utiliser les termes français exacts. Pour ce faire, elle décide d'avoir recours au jeu symbolique et de s'introduire dans le jeu des enfants. Après observation, elle comprend que les enfants jouent aux coureurs automobiles. L'un est Gilles Villeneuve, l'autre Allan Jones et le troisième reste un peu à l'écart.

2) Activité proprement dite

L'éducatrice décide de jouer le rôle d'une journaliste. Elle s'approche des garçons et s'introduit.

Educatrice: *Eh, je vois que vous êtes les fameux coureurs automobiles qui vont participer à la prochaine course sur l'Ile Notre-Dame!*

Paul: *Oui, moi je suis Gilles Villeneuve, c'est moi qui vais gagner la course.*

Jean: *Eh, c'est pas sûr que c'est toi qui va gagner la course, la dernière fois c'est Allan Jones qui a gagné, c'est moi Allan Jones.*

Educatrice: *Oh, je suis enchantée de vous rencontrer. Je n'ai jamais eu la chance de rencontrer de grands coureurs automobiles. Et vous, monsieur, (s'adressant au troisième) je peux savoir qui vous êtes. Je suis journaliste et je dois écrire un article sur cette grande course. Je veux tout savoir sur la course automobile.*

Robert: *Moi je suis l'gars qui répare les chars.*

Educatrice: *Ah, je vois, vous êtes le mécanicien.*

Paul: *Oui, quand not' char fait un flat, i doit l'arranger vite pour pas qu'on perde de temps.*

Educatrice: *Je m'excuse mais je suis française et je ne connais pas grand chose à l'automobile. Qu'est-ce que c'est un char qui fait un flat?* — question

Jean: *Ben quand qu'on roule sur un clou pi que l'tire i s'dégonfle.*

Educatrice: *Oh, que je suis bête, je comprend, vous voulez dire, quand vous roulez sur un clou et que le pneu se dégonfle.* — expansion

Robert: *Oui, quand que le pneu se dégonfle, moi je dois le remplacer.*

Educatrice: *Ah, je vois. Et le mécanicien, qu'est-ce qu'il fait aussi durant une course?* — question-extension

Paul: *Ben c'est lui qui met du gaz.*

Educatrice: *Du gaz? Vous voulez dire de l'essence sans doute? Il faut sûrement remettre souvent de l'essence dans une course comme celle-là, les autos doivent en consommer beaucoup?* — expansion / extension

Exemple 4 - La lettre à un copain

Ce dernier exemple illustre des interventions qui, dans la même situation, amènent les enfants à expliciter un message et à le reformuler en fonction de la convenance communicative.

1) Mise en situation

Durant la maladie d'un ami, l'éducatrice propose aux enfants de lui écrire une lettre pour prendre de ses nouvelles et lui dire ce qui se passe dans la classe durant son absence. Elle propose aux enfants d'écrire la lettre par petits groupes durant une activité choisie à propos. Après, on lira toutes les lettres et tous ensemble on choisira la plus belle pour lui envoyer.

2) Elaboration de l'activité

Les enfants discutent ensemble du contenu de la lettre: information sur sa santé, espérance de sa prochaine guérison, attente de son retour, description des activités depuis son départ; raconter un événement survenu depuis son départ; donner des nouvelles de chacun, etc. A ce niveau, l'éducatrice incite les enfants à trouver le plus d'idées possibles sans encore s'arrêter à la rédaction de la lettre.

3) Activité proprement dite

Educatrice: *Bon, est-ce qu'on est prêt à écrire notre lettre? Alors qui est-ce qui commence? Vous me dites quoi lire et moi j'écris.*

Pierre: *Moi je veux lui dire que je me suis fait un costume de Goldorak.*

Educatrice: *Très bien, comment j'écris ça?*

Pierre: *Ben, je m'ai fait un costume de Goldorak.*

Educatrice: S'adressant aux autres enfants: *Est-ce qu'on l'écrit comme ça?*

Stéphanie: Ben, *i faut d'abord écrire cher Julien, ma marraine elle écrit toujours chère Stéphanie quand elle m'écrit.*

reformulation

Educatrice: *Bien Stéphanie, quand on commence une lettre, c'est comme quand on rencontre quelqu'un, il faut d'abord lui dire bonjour pour qu'il sache qu'on veut lui parler, qu'on a des choses à lui dire. Dans une lettre, il y a plusieurs façons de le faire, une façon c'est de dire: Cher Julien. Ok. Alors, je reprends: "Cher Julien". Ensuite, Pierre, tu veux dire que tu t'es fait un costume, comment je l'écrit?*

Pierre: *Je m'ai fait un costume de Goldorak. J'ai pris des bottes de cartons pi j'ai peinturé dessus...*

La jardinière écrit tout ce que l'enfant dit, intégralement.

Educatrice: *Ok. Qui est-ce qui veut continuer?*

Catherine: *Moi je veux dire on est allé visiter les pompiers et j'ai aimé ça.*

Isabelle: *On a joué à la radio pi i était très drôle, i racontait plein de jokes.*

La jardinière continue de noter verbatim jusqu'à épuisement des idées.

4) Retour sur l'activité

Lorsque chaque groupe a composé sa lettre, la jardinière propose aux enfants de relire les lettres tous ensemble pour y mettre la dernière main. Elle va lire la lettre à haute voix et les enfants

corrigeront.

Educatrice: *Cher Julien*

Je m'ai fait un costume de Goldorak... On est allé visiter les pompiers et j'ai aimé ça... On a joué à la radio pi i était très drôle, i racontait plein de jokes...

Jacques: *C'est qui qui s'est fait un costume de Goldorak?* — question pour identification

Educatrice: *Qui est-ce qui a dit ça?*

Pierre: *Ben c'est moi, je m'en ai fait un la semaine passée.*

Educatrice: *Est-ce que Julien va comprendre?*

Robert: *Ben non, on l'dit pas que c'est lui.*

Educatrice: *Bon, alors comment on doit l'écrire?*

Marie: *Pierre s'est fait un costume de Goldorak.* — expansion pour expliciter

Educatrice: *Très bien, alors dans une lettre, si on veut que l'autre comprenne, il faut dire qui est-ce qui fait les choses dont on parle. Alors, je reprends la lettre comme on l'a corrigée:*

Cher Julien, — reformulation

Pierre s'est fait un costume de Goldorak
... — expansion pour expliciter

Sophie: *Il faut dire aussi, c'est qui qui faisait des jokes.*

Educatrice: *Bien Sophie, alors comment doit l'écrire?*

Suzie: *Hier, on a joué à la radio pi Jacques était comique, i racontait plein de jokes.*

expansion pour expliciter

Educatrice: *Ca va, est-ce que tout le monde est d'accord, est-ce qu'on pourrait dire autrement: i racontait plein de jokes?*

Sylvain: *On pourrait dire: i racontait plein de farces.*

expansion pour reformuler

Educatrice: *Très bien Catherine, jokes c'est en anglais. Puisqu'on écrit en français, on est mieux de dire des farces.*

...

4. L'habileté à écouter en groupe

Le jeune enfant de 4-5 ans a très peu d'expérience de l'écoute en groupe, c'est-à-dire qu'il a peu l'expérience de se trouver en position d'écouter un message qui ne lui est pas adressé personnellement mais qui l'est plutôt au groupe dont il fait partie. Ecouter activement dans ces conditions est une dimension importante de l'habileté à écouter et c'est le but de ce chapitre que de proposer quelques interventions en ce sens.

Si la discrimination auditive se développe par l'attention qu'un enfant porte sur tel ou tel son dans un ensemble pour parvenir à le différencier et le reproduire, l'écoute, dans la perspective du développement de la compétence à communiquer, ne peut se développer qu'en centrant l'attention sur le sens. Si l'enfant développe sa compétence à communiquer par une motivation à se faire comprendre des autres, de la même façon l'enfant apprend à écouter en éprouvant le besoin de comprendre ce que dit l'autre. Si l'on veut que les enfants apprennent à écouter, il faut qu'ils se sentent impliqués dans l'acte de communication qui doit déboucher sur l'action et la participation. Combien d'enfants apparemment distraits exécutent à la perfection des consignes visant une activité ludique dans laquelle ils se sentent impliqués, alors qu'ils replongent dans leurs rêves dès que l'enseignant monologue sur une explication ou qu'un pair soliloque sur ses connaissances.

La participation suppose que l'on prenne les dispositions pour la favoriser. Il arrive souvent que l'on exige des enfants qu'ils écoutent les autres alors qu'ils en sont incapables. Si on demande à tous les enfants d'inventer une histoire par exemple, on comprend mal comment ils pourraient se centrer sur les histoires racontées par les autres alors qu'ils sont possédés par l'envie de raconter le leur et la crainte de l'oublier entre temps. Dans de pareils cas, le développement de l'écoute serait certainement facilité si des dispositions étaient prises pour libérer les enfants de cette hantise. Ainsi, s'ils avaient l'occasion d'enregistrer leur histoire, ils seraient assurés non

seulement de ne pas l'oublier, mais aussi que tôt ou tard elle serait livrée aux autres. Ils seraient alors sans doute plus disponibles pour écouter et participer à l'activité d'écoute.

Il est également indispensable que tous les enfants se sentent participants à part entière. Si les plus loquaces se voient attribuer la parole plus souvent qu'à leur tour, alors qu'on a tendance à ignorer l'enfant dont on appréhende la lourdeur du débit, plusieurs enfants peuvent décrocher. Le circuit des interlocuteurs de l'éducatrice doit s'étendre au plus grand nombre d'enfants à chaque fois que c'est possible.

Les activités collectives avec tout le groupe-classe ne favorisent pas toujours un climat favorable à l'écoute. Ces activités sont difficiles tant pour celle qui doit animer efficacement tout ce petit monde que pour les enfants qui se sentent moins impliqués parce qu'ils ont évidemment moins d'occasions de participer. C'est pourquoi il s'avère préférable de travailler le plus souvent possible avec des groupes plus restreints à l'occasion de différentes activités nécessitant certains regroupements et se prêtant également au développement de l'apprentissage de la communication. On peut aussi en arriver à travailler avec de petits sous-groupes, particulièrement avec les enfants en difficulté au plan du développement langagier et exigeant un contexte où prédomine la nécessité de l'interaction verbale adulte-enfant. Les attitudes développées dans ces petits groupes seront plus facilement transférables par la suite dans des activités du groupe-classe.

Cependant, on profite du temps où les activités se déroulent en grand groupe pour initier les enfants aux exigences inhérentes à ce type de situation. L'habileté à l'écoute des autres s'avère particulièrement pertinente dans les activités de grand groupe. C'est elle qui assure le succès des interventions qui font une exploitation pédagogique de la communication. Si l'on veut que tous les élèves tirent profit des interventions pédagogiques centrées sur l'exploitation de l'expression orale spontanée, il faut chercher à développer l'habileté à l'écoute des autres, sans quoi l'intervention de l'enseignant ne profitera à personne

d'autres qu'à celui à qui elle s'adresse, ce qui en réduit beaucoup la portée.

4.1- Interventions qui favorisent le développement de l'habileté à écouter

Pour favoriser l'éducation de l'écoute en groupe, il importe de placer les enfants dans des situations où ils sont plus en mesure d'en saisir la nécessité et les règles. Ils seront par la suite davantage en mesure d'en faire la transposition à d'autres activités exploitant la langue orale spontanée. C'est pourquoi il peut s'avérer utile d'introduire quotidiennement des temps forts, où les élèves sont amenés, en situation collective ou en petits groupes, à faire un apprentissage des règles favorisant l'écoute des autres.

En situation de grand groupe, les enfants ont besoin d'être explicitement sollicités à l'écoute des autres. La meilleure sollicitation est celle qui situe l'enfant par rapport aux exigences de l'activité, et qui, par le fait même, l'amène à comprendre la nécessité de certaines règles favorisant l'écoute. Pour y parvenir, on peut, entre autres, introduire à l'horaire quotidien une courte période centrée sur l'apprentissage de l'écoute des autres. Cette période se déroule de façon à ce que les enfants s'expriment oralement sur un thème adéquat stimulant leur expression dans une direction donnée, direction qui ne peut être maintenue qu'à la condition qu'il y ait de la part des interlocuteurs une écoute réelle des autres. Le thème choisi doit donc favoriser la prise de conscience de la nécessité de l'écoute des autres et de certaines règles s'y rapportant. Cette situation exige aussi que les élèves puissent s'opposer les uns aux autres, se compléter, se préciser et même s'interroger, ce qui ne peut être fait sans qu'il y ait écoute réelle de la part de tous les participants. On peut partir d'une tâche à organiser, d'une expérience commune vécue par les enfants, d'une histoire à inventer à partir d'une image et qui peut se nouer et se dénouer de plusieurs façons. Ce qui compte, c'est qu'il soit clair pour les enfants que dans cette activité, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises

réponses, mais que les contributions de chacun doivent tenir compte de ce qui a été antérieurement exprimé, même si elles s'opposent les unes aux autres.

Au début, pour orienter l'apprentissage dans cette direction, on peut exiger de l'élève qui veut prendre la parole qu'il dise d'abord en ses mots ce qu'a exprimé le précédent. S'il en est incapable, c'est qu'il n'a pas su écouter et par conséquent son intervention risque de ne pas en tenir compte. On a remarqué dans des classes que les enfants étaient très sensibles à de telles règles, surtout si on intervenait de façon stricte sans pour autant que les enfants perçoivent les interventions de l'adulte comme un reproche: *C'est la règle du jeu; ça ira mieux la prochaine fois, on va finir par s'habituer...* Après un certain temps la plupart des enfants deviennent non seulement capables de dire ce qui avait été exprimé auparavant, mais même, de s'interroger quelque fois sur la pertinence de leur contribution, jugée en regard de celles qui la précèdent.

Pour faciliter la tâche, surtout au début, il semble pertinent que la jardinière répète quelques contributions, ici et là, qu'elle fasse souvent mais rapidement la synthèse des contributions, marquant comment elles se complètent, s'opposent ou se précisent. Par la suite, avec un certain support, les enfants parviennent à produire eux-mêmes cette synthèse. Un exemple d'intervention de la jardinière: *Pierre a dit qu'il pensait que le chat attraperait la souris. Line dit que non parce que la souris va grimper dans l'arbre mais moi je pense que le chat aussi peut grimper dans un arbre. Mais regarde, il y a un trou dans la branche. La souris va se cacher dans le trou... etc.*

Cette activité, bien sûr, n'est pas la seule où l'écoute doit être explicitement sollicitée. Elle n'est qu'un temps fort, plus contraignant et plus structurant, où les enfants apprennent à découvrir le sens de l'écoute pour parvenir à intérioriser progressivement certaines règles qu'ils appliqueront plus spontanément à d'autres activités.

4.2- Conditions favorisant la disponibilité à l'écoute

Dans des activités collectives, on doit se préoccuper de la disposition des élèves dans l'espace. Il est évident que lorsque les élèves sont assis chacun à sa place, occupant ainsi la quasi totalité de l'espace, les conditions favorisant l'écoute sont peu favorables. Les enfants ne se sentent pas ou peu impliqués. Le dialogue ne s'établit alors qu'entre enfants situés tout près de la jardinière. Pour celle-ci il est difficile d'impliquer tous les enfants, même si elle se déplace. D'ailleurs, dès qu'elle s'éloigne d'un groupe, les enfants se désintéressent puisque leur participation à toute fin pratique n'est plus sollicitée. De plus, les enfants étant éloignés les uns des autres ne s'entendent pas toujours: beaucoup d'enfants n'arrivent pas facilement à faire porter leur voix, sans compter ceux qui éprouvent des problèmes au niveau phonologique.

Le cercle n'est sans doute pas la solution magique de toutes ces difficultés. Mais dans cette position, on peut constater souvent que les enfants ont plus de facilité à respecter et même souvent à faire respecter eux-mêmes les règles du jeu. Pour l'éducatrice, il est aussi plus facile de jouer son rôle qui est d'amener les enfants, dans une telle situation, à comprendre le bien-fondé de certaines règles, comme chacun son tour, écouter pour bien comprendre ce que dit l'autre, tenir compte de ce que les autres ont dit, aider un pair à préciser, interroger... Il lui est aussi plus facile de favoriser un climat accueillant, d'encourager et d'intégrer les plus timides. Une disposition physique adéquate permet aussi aux enfants, en étant plus près les uns des autres, de se sentir plus immédiatement impliqués. Un tel rapprochement facilite aussi le déroulement plus rapide des échanges tout en réduisant beaucoup la tendance naturelle de l'enseignant à ne faire participer que ceux qui se manifestent le plus.

Avec des enfants de cet âge en situation de groupe, la demande de la parole pose certains problèmes. Les enfants lèvent la main en gesticulant et ils font des bruits divers pour attirer sur eux l'attention.

On doit alors éduquer les enfants à la maîtrise de soi pour qu'ils apprennent à vivre selon les règles qui prévalent dans ce type de situation. On les amène à lever discrètement la main pour demander la parole. Pour que les enfants soient en mesure d'apprendre à tenir compte de ce que disent les autres, on peut poser comme règle qu'ils doivent être capables en tout temps de redire ce qui a précédé pour avoir effectivement droit à la parole. Cette règle peut devoir être rappelée souvent puisque à cet âge, les enfants ont tendance à vouloir toujours exprimer la moindre idée qui leur vient à l'esprit sans écouter les autres. Ils ne se soucient pas que leur idée soit en relation avec ce qui vient d'être dit.

Avec de telles incitations, l'enfant de maternelle devient capable d'une écoute lui permettant d'intégrer sa communication dans un certain ensemble. Et plus il avance en âge, plus cette aptitude se développe si les situations d'apprentissage l'orientent.

4.3- Exemples d'activités planifiées pour le développement de l'habileté à écouter

De tous temps, les jeunes enfants ont aimé se faire raconter des histoires. C'est pour eux, un moyen d'avoir accès à un monde imaginaire. Strictement du point de vue du langage, c'est aussi pour eux une première initiation au texte.

Exemple 1 - Inventer des histoires

- Matériel: une grande boîte de carton ou un panier. Des séries de petits cartons illustrant des personnages ou des scènes d'une histoire. Un magnétophone.

1) Mise en situation

L'éducatrice compose de courtes histoires dont les différentes scènes sont illustrées sur de petits cartons. Elle peut aussi partir d'histoires connues des enfants ou de livres et découper les

illustrations du livre. Elle enregistre les histoires sur magnétophone. Elle place les illustrations pêle-même dans une boîte de carton ou un panier. Les bandes enregistrées et la boîte d'illustration font partie du matériel disponible dans la classe.

Notons qu'il est aussi possible de réaliser cette activité à partir d'histoires vécues ou imaginaires produites par les enfants eux-mêmes.

2) Elaboration de l'activité

L'activité peut se faire seule avec des enfants plus vieux et habitués au maniement du magnétophone ou en petit groupe avec l'éducatrice. La jardinière explique aux enfants que l'activité consiste à reconstituer l'histoire en s'aidant des illustrations qui représentent l'histoire.

3) Activité proprement dite

L'éducatrice fait d'abord écouter l'histoire en entier aux enfants en les incitant à écouter très attentivement.

Elle leur refait écouter une seconde fois mais cette fois-ci, en arrêtant après chaque partie de l'histoire. Elle les invite alors à chercher dans la boîte les ou l'illustration qui représente le personnage ou la scène en question.

Au fur et à mesure qu'ils cherchent les illustrations, elle les invite à reformuler l'histoire en cherchant une "meilleure façon" de la raconter, une façon qui élimine les confusions et qui permette à tout le monde de retrouver les mêmes illustrations.

Lorsque toutes les illustrations ont été retrouvées, l'éducatrice propose aux enfants de réenregistrer l'histoire au complet telle qu'ils l'ont reformulée.

4) Retour sur l'activité

L'éducatrice invite les enfants à réécouter les deux versions de l'histoire.

Elle discute avec eux des différences et des raisons pour lesquelles une version peut être meilleure qu'une autre.

Elle fait ressortir les différences et cherche avec les enfants à la reconstitution la plus fidèle possible.

Exemple 2 - Le jeu des commissions

- Matériel: objets ou illustrations d'objets (photo ou loto) choisis en fonction des messages à transmettre.

1) Mise en situation

L'éducatrice prépare une liste de messages que les enfants se transmettront de l'un à l'autre de sorte que le dernier qui recevra le message remplisse la consigne.

Elle prépare également une série d'objets ou d'illustrations que le dernier enfant (qui recevra le message) devra aller chercher pour vérifier que le message a bien été transmis.

Les messages impliquent différents ordres de difficultés:

- ordre phonologique: exemple: ce n'est pas une caisse, mais une chaise que je te demande de m'apporter;

- ordre sémantique: exemple: ce ne sont pas des tomates, mais des radis que je veux que tu rapportes;

- ordre logique et/ou syntaxique: exemple: *ce n'est pas une banane que je te demande de rapporter, mais un légume;*

- ordre mémoriel: exemple: *va chercher les noisettes, les fraises, le raisin.*

Donc, pour que la communication soit réussie, il faudra que l'émetteur transmette exactement le message et que le récepteur soit très attentif pour en saisir la signification et y donner suite.

2) Elaboration de l'activité

L'éducatrice explique le jeu aux enfants.

Deux (2) enfants vont sortir de la classe pendant que la jardinière donnera un message à l'un des enfants restants. Les autres seront là comme observateurs.

On fera entrer un des deux (2) enfants et celui qui aura reçu le message de l'éducatrice devra le lui transmettre. Celui-ci devra transmettre, à son tour, le message au second enfant qui était sorti de la classe. Ce dernier devra remplir la consigne. Tous ensemble, on analysera ensuite si le message a bien été transmis.

Chaque émetteur devra chaque fois s'assurer que son message a bien été compris en demandant à l'autre: *As-tu bien compris?* Si l'autre répond non, il pourra lui répéter à nouveau le message.

3) Activité proprement dite

L'éducatrice demande à deux (2) enfants de sortir de la classe.

Elle donne un message à l'un des enfants restants en s'assurant qu'il a bien compris: *As-tu bien compris?*

Elle incite les autres à être attentifs à ce qui va se passer pour pouvoir dire ensuite à quel moment le message n'aura pas été bien transmis.

On fait rentrer un des deux (2) enfants et l'éducatrice lui dit d'être bien attentif à ce que son ami va lui dire pour pouvoir le redire à l'autre.

Elle incite l'émetteur à s'assurer que son message est bien compris en demandant: *As-tu bien compris?* Si l'autre répond non, elle lui demande de répéter.

Elle fait rentrer le dernier enfant et procède de la même façon en précisant toutefois que cette fois, l'enfant devra suivre la consigne.

4) Retour sur l'activité

Lorsque l'enfant a été chercher sa commission, l'éducatrice vérifie avec les autres si c'est bien ce qu'elle avait demandé.

S'il y a eu erreur, l'éducatrice demande aux observateurs s'ils ont vu ce qui s'est passé: *Qui a mal transmis le message? Qui a mal compris?*

Elle demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité et s'ils ont trouvé ça difficile.

Elle leur demande s'ils savent maintenant comment on fait pour être certain que l'autre a bien compris ce qu'on lui a dit.

5. Le langage écrit au préscolaire

Ce chapitre situe d'abord le langage écrit dans l'optique générale de ce Guide centré sur les activités de communication à la maternelle. Il fait ensuite le point sur le débat entourant la lecture et l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire. Il suggère enfin des interventions, mises en situation et activités favorables au développement d'habiletés utiles à l'apprentissage du langage écrit.

5.1 Langage écrit, langue, communication

Les termes langage, langue et communication sont définis au début de ce Guide. Le langage écrit correspond entièrement à la définition qui y est faite du langage, "faculté intérieure qui rend l'humain capable d'utiliser des systèmes symboliques organisés, comme une langue, pour communiquer". Le langage écrit partage avec le langage oral toutes les caractéristiques d'un langage: il utilise la langue écrite comme instrument de communication, soit la lecture et l'écriture. La langue orale se sert du support sonore, la langue écrite, de support graphique.

Le langage écrit est moins universel que le langage oral. Ainsi, plusieurs langues parlées n'ont pas de forme écrite. Plusieurs individus, dont la langue maternelle existe en version écrite, ne savent ni lire, ni écrire. Malgré cela, le langage écrit joue un rôle de premier plan dans notre culture. Il est un outil de communication indispensable dans plusieurs secteurs clés de l'activité des membres de notre société, que ce soit le travail, les affaires, les arts ou les mille et une activités de la vie quotidienne, comme lire un mode d'emploi, une recette, un bail ou son journal*. Même dans les occupations où le langage écrit n'est pas indispensable, à l'embauche on exige généralement un

---

*On pourra lire une étude plus poussée sur ce sujet dans Vézina, A., Les fonctions de l'écrit: Quelques conditions nécessaires à un apprentissage significatif de la lecture, Québec français, no. 29, mars 1978, pp. 37-44.

minimum de scolarisation. Cela suppose l'apprentissage du langage écrit à l'école.

L'école est justement un des grands utilisateurs du langage écrit. Même si la communication orale occupe une place considérable dans l'enseignement, au cours de la progression scolaire, la communication écrite prend une importance croissante. L'utilisation des manuels pour les différentes matières, la documentation, les examens, les travaux écrits rendent indispensables au succès scolaire, une maîtrise minimale du langage écrit. Par le fait même, il a un rôle primordial dans tout l'avenir scolaire et social de l'enfant.

5.2 Le langage écrit au prescolaire: faire ou ne pas faire?

Etant donnée la place du langage écrit dans notre société, il n'est pas étonnant de constater que beaucoup d'enfants ont de multiples occasions d'entrer en contact avec l'écrit et de s'y intéresser avant même d'entrer à l'école. Cela doit-il être encouragé? Ne vaut-il pas mieux attendre l'âge scolaire? Pourquoi? Comment? Il existe plusieurs réponses à ces questions. Nous les examinerons et tenterons d'en dégager les conclusions utiles aux éducatrices et éducateurs du préscolaire.

a) L'évolution des idées sur le langage écrit au préscolaire

Depuis les débuts des maternelles au Québec, le langage écrit chez les petits enfants est un objet de controverse. Par exemple, au début des années cinquante, des éducatrices de maternelle se regroupèrent en une association ayant, entre autres buts, de combattre les "fausses maternelles" qui étaient à leurs yeux des premières années déguisées. Elles appuyaient ce jugement en bonne partie sur le fait qu'on y enseignait les premiers rudiments de la lecture et de l'écriture et qu'on le faisait de façon assez semblable à l'enseignement scolaire traditionnel.

La conception dominante fut alors que le langage écrit concernait très peu la maternelle, si ce n'est qu'on devrait y préparer l'enfant à la lecture et à l'écriture en le développant sur tous les plans. Cela correspond à quelques nuances près à l'idée que la maturation est le facteur primordial dans la préparation à la lecture. Il faut attendre que l'enfant soit prêt pour lui apprendre à lire.

Des conceptions plus interventionnistes apparurent aussi au gré des pratiques pédagogiques des éducatrices et d'influences diverses. L'opinion générale demeurera néanmoins longtemps celle de la non-intervention dans ce domaine.

La mise sur pied de nouveaux services préscolaires, favorisée par les changements de rôles et de composition de la famille, les expériences précoces de vie de groupe et l'évolution de la télévision pour enfants ont amené de sérieuses remises en question au préscolaire, ce qui a contribué à ré-ouvrir un débat sur la place du langage écrit, où différentes conceptions continuent à s'affronter.

b) Les préalables perceptivo-moteurs aux apprentissages scolaires

Le courant en faveur des préalables aux apprentissages scolaires est issu de l'idée qu'un enfant qui ne réussit pas à apprendre à lire ou à écrire ne possède pas les habiletés indispensables qui sont requises pour cet apprentissage. Ces habiletés préalables sont de différents ordres. Dans notre milieu, on s'est surtout attardé aux habiletés d'ordre perceptuel et moteur souvent désignées sous le vocable de psychomotricité.

C'est surtout dans le domaine de la rééducation que les préalables (ou prérequis) ont d'abord soulevé l'intérêt. Et comme il vaut

mieux prévenir que guérir, on les a ensuite vus comme outils de prévention à utiliser avant de commencer les apprentissages scolaires.

Il y a eu beaucoup de recherches sur les liens entre l'apprentissage des préalables perceptivo-moteurs (vision, audition, motricité) et l'apprentissage de la lecture. Bien que leurs résultats ne portent pas à conclure toujours dans le même sens, ils soulèvent dans l'ensemble de sérieux doutes sur les relations entre l'entraînement psychomoteur et l'apprentissage de la lecture.* La prudence suggère donc que ce n'est pas par cette voie que doit être abordé le langage écrit avec les jeunes enfants.

c) Les liens entre le langage oral et le langage écrit

On reconnaît de mieux en mieux l'importance relative que le développement du langage oral peut avoir dans l'apprentissage du langage écrit. On a maintenant beaucoup moins tendance à concevoir le langage oral comme préalable au langage écrit, car on constate d'une part, que le langage écrit est parfois le premier langage de certains enfants handicapés et on sait aussi que l'acquisition du langage oral n'est pas encore terminée quand l'enfant entre à l'école, comme on l'a vu au premier chapitre. On connaît mieux, d'autre part, les données de la recherche montrant que savoir parler a un lien très positif avec savoir lire. Les nombreux points communs entre langage oral et langage écrit expliquent en partie l'avantage qu'ont les enfants habiles à comprendre et à parler dans l'apprentissage ultérieur de la lecture. Ces enfants connaissent probablement déjà la signification des mots utilisés dans les premiers textes écrits. Ils peuvent émettre des hypothèses plus nombreuses en présence de difficultés de décodage et de compréhension d'un texte écrit. Les habiletés phonologiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques qu'ils possèdent déjà leur facilitent grandement

---

* On pourra consulter sur ce point le dossier "Les enfants en difficulté d'apprentissage", dans Québec Français, no 39, octobre 1980. pp 18-32

la tâche. Il faut donc accorder au développement du langage oral l'importance qu'il peut avoir pour préparer les jeunes enfants à la lecture. Les autres parties de ce Guide ont expliqué comment.

Mais on sait que le développement du langage oral ne constitue pas la seule bonne préparation au langage écrit; il n'est pas suffisant. La lecture et l'écriture ont des caractéristiques spécifiques avec lesquelles il y a tout avantage à familiariser le jeune enfant.

5.3 Que faut-il enseigner du langage écrit au jeune enfant et comment?

Au niveau préscolaire, il faut enseigner au jeune enfant des habiletés indispensables à l'acquisition du langage écrit et directement reliées à lui:

a) Avoir le goût d'apprendre à lire et à écrire.
b) Connaître l'utilité de l'écrit, c'est-à-dire sa fonction de communication.
c) Connaître l'orientation de l'écrit dans notre langue, de gauche à droite, de haut en bas.
d) Se familiariser avec la variété de langue propre à l'écrit.
e) Comprendre les termes qui seront utilisés au début de l'enseignement de l'écrit.
f) Discriminer les sons de la langue.
g) Discriminer visuellement les lettres et les mots.

a) Avoir le goût d'apprendre à lire et à écrire

Le premier objectif visé dans le contact avec la littérature enfantine est le plaisir gratuit que partageront les enfants et l'adulte. Il guidera avant tout le choix du matériel et la façon de l'utiliser. C'est en même temps la meilleure manière de développer le goût de l'écrit

chez le jeune enfant. Ce domaine s'est grandement et magnifiquement développé ces dernières années. Le choix des livres à caractère artistique, récréatif et documentaire est très abondant. L'illustration dans les livres pour enfants est abondante et présente une diversité sans précédent. Les livres fournissent donc en même temps une occasion privilégiee de contact avec certains arts visuels. La diversité du choix permet d'être plus discriminatif dans notre sélection.*

On s'arrêtera à examiner le contenant du livre, c'est-à-dire son image pour son caractère esthétique, humoristique ou pédagogique et son langage à la fois adapté au niveau de compréhension des enfants et légèrement plus élevé de sorte qu'il soit une occasion de développement. On analysera aussi le contenu du livre, soit les messages qu'il véhicule. Les livres doivent respecter les valeurs qu'on souhaite transmettre aux enfants: égalité des sexes, des races, des individus handicapés ou non, tolérance religieuse, non-violence, etc... L'abondance de bons livres permet de faire des choix qui répondent à ces critères de qualité.

b) Connaître l'utilité de l'écrit

Les activités décrites plus bas, menées dans une atmosphère naturelle de communication, sont autant d'occasions de développer le goût de l'écrit. Limiter les situations de grand groupe au profit de celles où l'adulte travaille avec un petit groupe de quatre à cinq enfants et avec un enfant seul est un procédé qui contribue à maintenir cette atmosphère. Par exemple, le texte personnel de l'enfant a beaucoup plus de signification pour lui qu'une phrase collective uniforme pour tout le groupe dans la carte de Noël.

Beaucoup d'activités et de matériel de la maternelle favorisent chez l'enfant la prise de conscience que l'écrit sert à communiquer.

---

*Ministère de l'Education, D.G.D.P., Service des programmes: Guide pédagogique, Primaire, Français. Littérature de jeunesse, Fascicules I, II, III, IV, 16-2410-03, 04, 05, 06.

En voici quelques exemples:

- Les histoires, la documentation lue aux enfants par l'adulte;
- la fabrication de cartes de souhaits contenant un message écrit;
- la correspondance individuelle et collective avec un autre groupe d'enfants;
- les messages envoyés aux parents ou d'un enfant à un autre;
- la fabrication de livres ou de journaux par les enfants: recueil de comptines, livres de contes, récit d'excursion, journal de classe, etc.;
- le livre-cassette: livre dont le texte est enregistré sur cassette et que l'enfant peut écouter en suivant le texte écrit dans le livre;
- les lettres à un(e) ami(e) malade, déménagé(e), etc.;
- le coin de lecture aménagé de façon attrayante auquel les enfants ont souvent libre accès;
- etc.

L'enfant a à appliquer ces règles lorsqu'il bricole une carte de souhaits ou un livre et copie ou dicte son message écrit dans sa carte, son livre ou sa lettre, quand il signe son nom sur ses dessins, etc.

c) Connaître l'orientation de l'écrit dans notre langue

Les activités mentionnées ci-haut fournissent beaucoup d'occasions de constater et d'expérimenter l'orientation de l'écriture en français: de gauche à droite et de haut en bas.

Par exemple, lorsqu'une histoire est lue à un petit groupe d'enfants ou à un enfant seul, tout en gardant le ton naturel habituel, on peut suivre du doigt le texte écrit. A l'occasion on demande à l'enfant de pointer du doigt pour nous. Il se familiarise ainsi avec cette convention de la langue française écrite qui veut qu'on lise une ligne de gauche à droite, la plus haute avant la plus basse, la page de gauche avant la page de droite. L'enfant apprend aussi qu'on commence un livre par la page couverture, le dos du livre à gauche les pages s'ouvrant à droite. On présente les livres de cette façon au coin de lecture.

d) Se familiariser avec la variété de langue propre à l'écrit

Les lectures faites à l'enfant lui font prendre contact avec la variété de langue plus formelle utilisée dans l'écrit. De même lorsqu'il dicte un texte à l'adulte, il comprend qu'on n'écrit pas toujours exactement comme on parle. C'est une autre occasion d'élargir la capacité d'utiliser les différentes variétés de la langue mentionnées au premier chapitre.

e) Comprendre les termes qui seront utilisés dans l'enseignement de l'écrit

Les contacts avec des textes écrits fournissent le contexte approprié pour l'acquisition de termes qui seront utilisés ultérieurement dans l'enseignement scolaire. Des études récentes ont montré que ce vocaculaire n'est pas connu des enfants, alors qu'on leur enseigne la lecture comme s'ils comprenaient ce que signifient "lettre", "mot", "phrase", etc... A la vue d'un texte au tableau, par exemple, on peut faire remarquer que tel mot a quatre lettres et que les mots sont séparés entre eux par un espace. De cette façon, les enfants acquerront graduellement ces concepts.

f) Discrimirer les sons de la langue

D'après les données actuelles, sauf dans des cas de troubles exceptionnels, les jeunes enfants du préscolaire ont déjà bien développé leur discrimination auditive. Leur maîtrise presque complète des phonèmes de la langue orale en est une démonstration. Pourtant, ils ont souvent de la difficulté dans les tâches où ils doivent distinguer des sons à l'intérieur d'un mot. Il semble bien que le problème se situe plutôt dans la compréhension des directives que dans la discrimination elle-même. L'acquisition des

concepts de "lettre", "mot", "pareil" et "différent", de l'orientation de gauche à droite de l'écriture et de l'espacement entre les mots facilitera la tâche. Il faut aussi éviter que l'enfant ne confonde les mots qui riment avec les mots qui finissent par le même phonème.

g) Discriminer visuellement les lettres et les mots

On sait que les problèmes visuels peuvent être de sérieux obstacles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On sait aussi que ces problèmes sont exceptionnels et qu'à 4 et 5 ans la grande majorité des enfants ont une vision suffisamment développée pour aborder l'écrit. De plus, la recherche indique peu ou pas de relations entre les habiletés et l'entraînement perceptivo-moteurs et l'apprentissage de la lecture. Par contre, elle indique une forte corrélation positive entre la connaissance des lettres et l'apprentissage ultérieur de la lecture. Le fait de distinguer les lettres entre elles, soit les discriminer, serait la raison de cet avantage.

La discrimination des lettres est une tâche unique. Les objets et même les formes ne sont pas modifiés dans leur nature par un changement de position. D'une certaine façon, les lettres le sont. Ainsi une chaise est toujours une chaise, qu'on place son dossier à droite, à gauche ou même en bas. Mais un d n'en est plus un quand on place sa barre à gauche ou en bas; c'est un b, un q ou un p.

Les activités mentionnées plus haut et en particulier celles où l'enfant lui-même écrit ou copie suscitent plusieurs occasions de questions sur les lettres. Ces occasions sont irremplaçables. Elles fournissent le contexte naturel d'échange où la motivation est très forte. Il ne faut donc pas hésiter à répondre

aux questions simplement mais exactement: appeler une lettre, une lettre et non un dessin, donner son nom et le son correspondant s'il y a lieu. Il ne faut pas craindre d'exploiter ces situations, entre autres en établissant un lien entre des connaissances antérieures que l'enfant peut avoir et la nouvelle qu'il est en train d'acquérir. Par exemple, on peut faire remarquer à Julie que la première lettre du mot "journal" dans le titre "Journal des amis" est la même que la première lettre de son nom.

On peut organiser certaines activités de pairage de lettres sur une base plus structurée sans en diminuer le côté amusant, en fabriquant des jeux de pairage ou en utilisant certain matériel commercial. Par exemple, citons le jeu du kangourou; sur un grand carton on dessine un kangourou, on fabrique plusieurs pochettes que l'on broche sur le ventre du kangourou et on écrit une lettre différente sur chacune des pochettes et sur des fiches correspondantes. Le jeu consiste à mettre les bonnes lettres dans les pochettes. On peut aussi adapter le principe du jeu de domino à un domino des lettres.

La discrimination des mots consiste à distinguer un mot parmi d'autres. Beaucoup de classes maternelles encouragent cette habileté dans différentes activités entourant les prénoms des enfants. Les prénoms sont en effet un matériel de premier choix tant pour l'intéret qu'ils présentent que pour les multiples occasions de les utiliser.

Plusieurs variations de la même activité de pairage peuvent se faire. On écrit chacun des prénoms des enfants sur une fiche. Quand un enfant veut avoir son imagier, savoir quel message parmi les autres lui appartient, etc... on lui remet la fiche avec son prénom et avec elle, il le repère.

On peut aussi fabriquer un jeu de boîtes à lettres. Sur un grand carton, on broche des pochettes sur lesquelles chacun des prénoms des enfants est écrit. Le facteur (un enfant) doit distribuer les lettres, consistant en des enveloppes où sont écrits les prénoms, dans chacune des pochettes correspondantes.

Le même procédé peut servir à enregistrer les présences des enfants; lorsque l'enfant est présent, il dépose la fiche de son prénom dans la pochette correspondante.

Le principe du jeu de domino peut également s'appliquer au pairage de mots.

On peut étendre les activités de discrimination de mots à d'autres mots que les prénoms. Il faut alors prendre soin d'utiliser des mots du vocabulaire des enfants. Les activités de la classe sont une bonne source. On peut par exemple utiliser le nom des différents ateliers ou des différentes responsabilités quotidiennes ou hebdomadaires choisis par les enfants.

Et l'écriture?...

Tout au long de ce chapitre, lecture et écriture sont traitées ensembles. Il n'y est pas proposé d'activités spécifiques à chacune. Il y a plusieurs raisons à ce choix. Les deux apprentissages sont ainsi traités ensembles de plus en plus souvent en pédagogie et en recherche. Par exemple, l'enseignement de l'écriture par copie qui s'avère être un procédé efficace, fait appel à la lecture. C'est un procédé suggéré dans ce qui précède. Autant la recherche que la pratique indiquent qu'il n'y a pas avantage à séparer les deux activités, elles sont naturellement interreliées. Ainsi, plusieurs jeunes lecteurs s'intéressent à la lecture via l'écriture d'abord. La pratique actuelle d'utilisation de l'écriture

script vient d'une plus grande facilité à l'écrire. Certains la croient plus difficile à lire que l'écriture cursive. On répond généralement à cela que l'écriture script est beaucoup plus près de l'imprimé que l'enfant a à lire et que les difficultés de la lecture sont différentes mais aussi nombreuses dans l'une que dans l'autre. Nous sommes d'accord avec cette position. L'usage de l'écriture script à l'école est un argument additionnel pour l'écriture script au préscolaire.

Et le matériel commercial?...

La question du matériel commercial est à la fois simple et compliquée. On devrait pouvoir examiner ce matériel avec la même logique que celle que l'on applique à ce que l'on fabrique soi-même. Le plus important c'est l'usage qu'on en fait. Certaines activités trouveront leur compte avec ce matériel, d'autres pourraient être mal servies. Avec les suggestions faites dans ce chapitre, l'éducatrice ou l'éducateur devrait pouvoir examiner les suggestions du commerce avec le sens critique nécessaire.

L'état actuel des connaissances sur le langage écrit chez l'enfant d'âge préscolaire suggère qu'à moins de rares troubles particuliers, l'enfant est physiologiquement prêt à lire et à écrire. Les différences dans le degré de préparation que l'on constate chez lui seraient plutôt attribuables à des différences dans son environnement. Ainsi les études sur les lecteurs précoces, c'est-à-dire sur les enfants qui ont appris à lire avant de fréquenter l'école, indiquent qu'ils ont été mis tôt en contact avec l'écrit, que leurs parents ont répondu à leurs questions et se sont intéressés à leur démarche sans faire d'enseignement systématique. Ces enfants sont d'intelligence normale mais de niveaux variés et sont de tous les niveaux socio-économiques.

Les résultats de recherche et les opinions des spécialistes confirment l'idée que la préparation à l'écrit ne résulte pas uniquement de la maturation mais bien de l'interaction entre cette dernière et une stimulation de l'environnement. Des contacts répétés avec l'écrit à la maternelle ne peuvent que profiter à tous les enfants et spécialement à ceux qui n'ont eu à peu près pas de contacts avec l'écrit avant l'entrée en maternelle. C'est dans cette perspective que sont proposées les activités d'éveil à l'écrit présentées dans ce chapitre.

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1982, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec